Wacław Nałkowski jako gieograf i nauczyciel.

Urodzony w Nowym Dworze na Podlasiu w r. 1852, Wacław Nałkowski przechodził szkoły średnie w Lublinie, gdzie nauczyciel gieografji Szumowski umiał go zaciekawić do gieografji i do Rittera. Rozpoczęte studja na inżynierji w Petersburgu porzucił i przeniósł się do Krakowa, aby tam przez lat kilka studjować matematykę i klimatologję, a następnie pracował nad gieologją, gieografją fizyczną i ogólną w Lipsku (przeważnie przy Kirchhofie i Crednerze).

Już w czasie studjów krakowskich pod wyraźnym wpływem Rittera w Nałkowskim dojrzał plan zreformowania całego nauczania gieografji: zamiast wyliczania—związek zależności przyczynowej, zamiast obciążania pamięci—rozumowanie.

Powrót do kraju, zawód nauczyciela prywatnego w czasach, które A. Szycówna tak trafnie nazwała mrocznemi dniami pedagogiki polskiej, a wreszcie życie z pracy literacko-naukowej w społeczeństwie, gdzie życia naukowego prawie wcale nie było—wróżyły niewesoło. W kraju Nałkowski nie znalazł bibljotek odpowiednich do swego zawodu, nie znalazł środowiska, był osamotniony jako gieograf, tylko w bardzo rzadkich wypadkach mógł podzielić się swemi myślami,

prawie nigdy nie mógł sprawdzić biegu swego rozumowania; sam musiał ciężką pracą literacką od wiersza wystarczyć na sprowadzanie licznych dzieł specjalnych i wydawnictw perjodycznych; najchętniejsi dopiero od niego uczyli się gieografji. Zdawało się, że wkrótce wygaśnie ogień młodości—a jednak stało się inaczej.

W r. 1887 ukazała się „Gieografja rozumowa“ i „Rys gieografji Ziem Polskich.“

Aby ocenić wartość i doniosłość tych prac, należy zatrzymać się nad ówczesnym stanem gieografji na zachodzie i u nas. W początku XIX wieku Humboldt wszystkie wiadomości przyrodnicze dotyczące ziemi ujął w jedną całość—te wiadomości nietylko były przedstawione opisowo, lecz zarazem w ich zależności przyczynowej; były to podstawy tej gałęzi wiedzy, która się dziś nazywa gieografją fizyczną. W tym samym czasie Ritter w swych studjach historyczno-gieograficznych dał początek dzisiejszej gieografji naukowej, to jest dawał nietylko opis kraju i jego przyrody, ale zarazem przedstawiał człowieka i jego zależności od warunków przyrodniczo-gieograficznych. Ritter zostawił po sobie całą szkołę naśladowców, którzy zapatrzeni w człowieka nieraz zapominali o fizycznej podstawie bytu tego człowieka, tymbardziej, że sprawę zbyt wyłącznie wzięli w swe ręce historycy. Cały kierunek jak gdyby zaczynał ulegać zwyrodnieniu i dopiero Peschel przed pół wiekiem go ożywił. Wybuchły ożywione spory pomiędzy zwolennikami przewagi strony fizycznej i pierwiastku ludzkiego, które znalazły jeżeli nie syntezę to przynajmniej wyraz równowagi w poglądach Richthofena, który obydwa kierunki uznał za uprawnione, a więc w gieografji powinny być uwzględnione: 1) wszystkie te dane przyrodnicze, które wykształtowały obecny stan powierzch-

ni kuli ziemskiej, lub też nań obecnie wpływają wprost lub ubocznie, i 2) człowiek w zależności od tych czynników przyrodniczo-gieograficznych.

Materjał gieograficzny, wciąż gromadzony przy opisie krajów poszczególnych, rozrastając się ilościowo zaczyna rozpadać się na odrębne działy, nawet na samodzielne nauki—jednakże zwykle nie cała taka nowa nauka należy do gieografji, lecz tylko jej część, ta mianowicie, która ma do czynienia z powierzchnią ziemi. W ten sposób odróżniamy w gieografji cały szereg części składowych: 1) gieografję astronomiczną (dawniej t. zw. matematyczną) z kartografją, 2) gieografję fizyczną wraz z klimatologją i biogieografją (rozpostarcie roślin i zwierząt)—jeżeli omawiamy zjaska, dotyczące kuli ziemskiej jako całości, to odróżniamy gieofizykę, 3) gieografję człowieka, w której odróżniamy części składowe polityczną i gospodarczą jako najważniejsze, a również wojskową, medyczną i t. d. 4) gieografją szczegółową, zajmującą się opisem zjawisk, ugrupowanych w przestrzeni. Ponieważ każda z tych części urosła do rozmiarów potężnej gałęzi wiedzy, a nawet każda musiała wytworzyć odrębne, sobie właściwe metody badania i zakres, przeto nasuwały się wątpliwości, czy gieografja, ich matka, nie zniknie skutkiem braku własnego zakresu badań. Jednak taki pogląd byłby nieuzasadniony: zjawiska omawiane w tych oddzielnych gałęziach wiedzy o tyle należą do gieografji, o ile dotyczą powierzchni ziemi. Stąd gieografja jest obecnie nauką o przyrodzie i człowieku, zrzutowanych na powierzchnię ziemi. Dzisiejszego gieografa można porównać do budowniczego, który cegły, dźwigary, belki i wszelkie potrzebne mu materjały budowlane zużywa podług swego planu do wytworzenia rzeczy nowej, odrębnej — do wzniesienia gmachu.

Ziemia i człowiek! oto dwoistość, która stanowi treść gieografji. Jeżeli ta treść składać się będzie ze zjawisk, chociażby ugrupowanych w przestrzeni i najściślej opisanych, to jeszcze nie stworzy współczesnej gieografji naukowej. Dzisiaj żądamy, aby jedne zjawiska objaśniały drugie, t. j. aby między dwoma kategorjami zjawisk nietylko rzucać most nad przepaścią je rozdzielającą, lecz aby zjawiska drugiego szeregu, dotyczące człowieka, mogły być powiązane ze zjawiskami pierwszego licznemi nićmi zależności przyczynowej. Prawda, już Ritter tego dokonywał, czasami nawet w sposób mistrzowski, ale dopiero Richthofen sformułował myśl w gieografji płodną i do dnia dzisiejszego w niej panującą. Richthofen, uważając powierzchnię ziemi zą podstawowy przedmiot badań gieograficznych, sądził, że do zakresu gieografji ogólnej, a mianowicie do jej podziału — gieografji fizycznej, należy nietylko powierzchnia kuli ziemskiej w obecnym jej stanie, lecz zarazem gieneza tej powierzchni, czyli, do gieografji fizycznej należy rozpatrzenie sił, które wytworzyły powierzchnię dzisiejszą i nadal na nią wpływają—tu granica z gieologją dynamiczną zupełnie się zaciera, oraz wypływa nieodzowna potrzeba gieologji historycznej dla gieografa.

Szczegółowe opracowanie teoretyczne wpływu warunków gieologicznych na pracę i całe istnienie człowieka dotychczas jeszcze nie jest ostatecznie dokonane. Wpływ ten budowy gieologicznej na warunki pracy, łączności i istnienia człowieka jest wielki, a chociaż często nie odrazu rzuca się w oczy, jednak przy głębszej analizie wpływ tego czynnika zawsze okaże się obecnym i ważnym dla losów człowieka, to też gieografja współczesna wprowadza gieologję (w pewnym zakresie) jako część zasadniczą. Ale tu napotykamy szkopuł—publiczność czytająca, nawet wykształ-

ceńsza, osławionemu klasycyzmowi w szkołach zawdzięcza zupełne nieotrzaskanie z terminologją gieologiczną, a cóż dopiero mówić o zrozumieniu zjawisk gieologicznych—szkopuł nietylko u nas lecz na zachodzie Europy poważny.

Na to jest tylko jedna rada: w szkołach średnich zaznajomić z minimalnemi wiadomościami z gieologji, niezbędnemi dla zrozumienia gieografji, a jednocześnie ułatwić poznanie zasad gieologji wszystkim pragnącym drogą samokształcenia zgłębiać gieografję. Przed ćwiercią stulecia było u nas bez porównania gorzej niż dziś [1]): prac z omawianego zakresu prawie nie było, a czytelnik uważał dane gieologiczne w gieografji omal że nie za balast lub dziwactwo. Nałkowskiemu wypadło stworzyć sobie czytelników, aby z nich robić uczniów w szerokim znaczeniu wyrazu.

„Gieografja rozumowa“ była nietylko wyrazem stanu gieografji przed chwilą scharakteryzowanego na wszechnicach europejskich, lecz zarazem była w swoim rodzaju syntezą, a mianowicie w tym znaczeniu, że w części szczegółowej, od ogólnej znacznie obszerniejszej, strona faktycznie jest dobrana wyjątkowo, zjawiska w zakresie gieografji fizycznej, morfologji, hydrografji i klimatologji wzajemnie się uzupełniają i co chwila czytelnik widzi między temi danemi nić zależności, czy to bezpośrednio przyczynowej, czy też współzależności szeregu zjawisk od innej przyczyny

[1]) Obecnie posiadamy dla rozmaitego stopnia nauczania lub samokształcenia: Friedberga—„Gieologję“, Wiśniowskiego — „Mineralogję i Gieologję“ (dla klas starszych), Walthera-Wiśniowskiego—„Wstęp do gieologji“, Nałkowskiego—„Gieografję fizyczną“, Nałkowskiego—„Rozwój ziemi“ i Neumayra—„Dzieje ziemi“; wówczas czytelnik poza „Gieologją“ Trejdosiewicza (odbitka z Encykl. Rolniczej 1882) po polsku niczego nie mógł znaleźć.

głębszej. Toż samo w zakresie gieografji człowieka, gdzie sprawa jest daleko trudniejsza; autor stara się —i to mu się udaje—przytaczać tylko te dane, które są w związku ze zjawiskami przyrodniczo-gieograficznemi, to też co krok spotykamy wyjaśnienia danych etnograficznych, a naprz. zależność plemion pierwotnych od przyrody (w Australji, Afryce zwrotnikowej, Ameryce Południowej, lub nad oceanem Lodowatym), jest tam wpierw sformułowana, niż w pracach A. Vierkandt'a (1897 — 1898) lub E. Friedrich'a (1904). A przytym jaka różnica między dawnemi, często nieudolnemi próbami autorów z czasów Rittera a rozumowaniem Nałkowskiego—przypomnijmy sobie naprz. Arago, który okrucieństwo ludności Malajskiej chciał tłumaczyć okrucieństwem wulkanów wobec ludzi.

Układ gieografji szczegółowej obejmuje najpierw Australję, jako całość o stosunkach najprostszych, aby od prostego przechodzić do bardziej złożonego, a dalej pomija granice państw, natomiast opracowywa obszary, niezależnie od tego, czy kilka takich obszarów naturalnych legnie w granicach jednego państwa, czy też będzie przez te granice pocięte. Dla ludzi przywykłych do wyliczań i opisów było to wprowadzaniem zamętu, ale że na zachodzie Europy najlepsze podręczniki szkolne jak również i obszerne prace gieograficzne stopniowo się zmieniają, przejmując układ, wprowadzony przez Nałkowskiego, to tylko potwierdza, że słuszność jest po jego stronie i że przyszłość do niego należy: rozumiał to dobrze Nałkowski, gdy w polemice twierdził, że nie miał zamiaru pisać gieografji dla komiwojażerów ani też dla kontrabandzistów.

Myliłby się jednak, ktoby sądził, że dla niego granice państw nie istniały, owszem, on im poświęcał swą uwagę, ale tylko w dwuch wypadkach: 1) kiedy one wypływały z przeszkód naturalnych w stanie dzi-

siejszym lub w przeszłości i 2)—to zdarza się rzadziej,—kiedy one wypływały z linji (słuszniej pasów) zetknięcia dwuch odrębnych, czasem dość odległych ognisk władzy i państwowości. Te pojęcia, często czyniące z rzeczy pozornie sztucznych zjawisko gieograficzne, znajdowały w Nałkowskim swego przedstawiciela i znalazły się w druku w zastosowaniu do zagadnień konkretnych w jego „Gieografji rozumowej“ już w 1887 roku, wówczas gdy Fr. Ratzel wyłożył je w „Politische Geographie“ dopiero w roku 1897 (I wydanie).

„Rys gieografji ziem polskich“ wydrukowany w „Słowniku Gieograficznym“ w r. 1887 jako artykuł „Polska“ nie przez wszystkich mógł być odrazu czytany z pożytkiem—autor pisał dla czytelnika już nieco przygotowanego. W tej pracy Nałkowski wyzyskał całą literaturę przedmiotu wówczas istniejącą i stworzył całość wyraźnie naukową. Aby zrozumieć i ocenić tę pracę, najlepiej porównać ją z podobnemi pracami odpowiedniego zakresu w literaturze własnej i w obcych. W polskim piśmiennictwie dawniej nic podobnego nie istniało, później zaś wydrukowana obszerna praca A. Rehmana (Tom I „Karpaty“ w r. 1895, t. II „Niżowa Polska“ w r. 1904) żadnej wartości nie posiada [1]), jeżeli zaś porównamy odpowiednie prace na zachodzie Europy, to w ostatnich latach 15 — 20 wszystkie kraje posiadły takie opracowanie i już się wytworzył pewien naukowy typ książki. Są to prace ścisłe, uwzględniające tylko dane gieograficzno-przyrodnicze i wnioskujące na tej podstawie; te prace nie uznają fatalizmu dziejowego, bo traktując człowieka

---

[1]) Jedynie naukowym szkicem jest praca popularna „Ziemia“ prof. Eug. Romera, umieszczona w zbiorowym wydawnictwie Macierzy Lwowskiej p. t.: „Polska, krajobrazy i opisy“ 1905.

w sposób naukowy raczej wykazują, w jakich warunkach człowiek może wyzyskiwać dane gieograficzne sprzyjające, a zwalczać i omijać dane szkodliwe. Najistotniejszym zadaniem prac tego typu jest dążność do takiego zanalizowania swego kraju, aby wyświetlić warunki sprzyjające i szkodliwe i to nie w jakimś oderwaniu, ale jak one oddziaływały na człowieka w rozmaitych okresach dziejowych i w epoce współczesnej. Śród takich prac słusznie cieszy się zasłużoną opinją dzieło P. Vidal de la Blanche'a „Tableau de la géographie de la France", stanowiące tom I wielkiej historji Francji pod redakcją E. Lavisse'a. Należy porównać tę pracę (I wydanie w 1901, II—1905 r., a nadewszystko wstęp i rozdział „Personnalité géographique de la France" z „Rysem gieografji ziem polskich" i zobaczymy, że jest to ten sam układ materjału, ten sam sposób jego analizowania, badania wpływów zewnętrznych bliższych i dalszych—słowem, cała metoda identyczna. Nie należy zapominać, że francuskiemu autorowi stokroć łatwiej było napisać takie dzieło, ponieważ posiadał doskonałe szczegółowe mapy sztabowe każdego zakątka, mapy gieologiczne i olbrzymią literaturę przygotowawczą, nie mówiąc o tej okoliczności, że Nałkowski wykończał swą pracę w Warszawie, gdzie pracować naukowo jest często rzeczą wręcz niemożebną. W tym wypadku Nałkowski, jako idący z duchem czasu i głęboko rozumiejący ówczesny stan gieografji, w monografji „Polski" stworzył samorzutnie i wcześniej od wielu gieografów zachodnio-europejskich typ książki, który zależnie od poziomu badań musiał się wszędzie wytworzyć.

Oprócz świetnego opisu i zanalizowania poszczególnych krain znajdujemy tam szereg poglądów szerszych, dotyczących bądź części poszczególnych, bądź całości. Jego poglądy na znaczenie Bramy Morawskiej,

błot Poleskich, obszaru nad Dnieprem przejściowego między stepem a lasami i wiele innych przez autora tam po raz pierwszy wypowiedzianych stało się własnością ogólną, przyczym najczęściej zatracono świadomość, że autorem tych poglądów był Nałkowski.

Mówiąc o posiadaniu przez państwo polskie części stepów czarnomorskich wspomina, że to ułatwiało hodowlę koni wierzchowych, a jednocześnie zmuszając do obrony granic przed ruchomym żywiołem napastników stepowych wytworzyło doskonałą jazdę, która za istnienia Rzeczypospolitej rozstrzygała pod Kircholmem, Chocimem lub Wiedniem, a nawet po jej zgaśnięciu (naprz. Samo-Sierra) jeszcze „jak oczerety łamała bagnety.“ Przyczynowy związek niezaprzeczalny w tym rozumowaniu należy przeciwstawić późniejszemu o dziesięć lat rozumowaniu Fr. Ratzla, który, wychodząc z założenia, że stepy wytwarzają zdobywców i założycieli państw, uznawał posiadanie stepów Turanu za niezmiernie ważne dla Rosji, która rzekomo w Kirgizach i innych ludach pasterskich posiada w ręku najbardziej podbójczy żywioł na kuli ziemskiej. Fatalną omyłką Ratzla było przeoczenie warunków czasu, bo to, co było możliwe w wiekach średnich względem wschodu Europy, lub w XVI wieku względem Indji staje się niemożebnością w czasach gęstego zaludnienia, kolei oraz silnych ustrojów państwowych. Tu należy podkreślić nietylko ścisłość rozumowania ale i umiarkowanie Nałkowskiego, które nie zaślepiało go pozorną rozległością widnokręgów.

Zapatrywania Nałkowskiego na całość omawianych ziem nie dadzą się określić jednym wyrazem „przejściowość“, gdyż Nałkowski, wybierając dla ziem, leżących między Bałtykiem, Sudetami, Karpatami a morzem Czarnym rysy wspólne i charakterystyczne, znajdował, że jednym z wybitniejszych rysów tego

obszaru jest przejściowość cech, a mianowicie większa w kierunku równoleżnikowym i znacznie mniejsza w południkowym. Jednak ten pogląd będzie ułamkowo odzwierciedlał myśli Nałkowskiego, jeżeli pominiemy granice, w jakich analiza była dokonana, oraz fakt, że Nałkowski podkreślał znaczenie środkowego położenia na lądzie Europy, oraz położenie w miejscu rozszerzenia wielkiej równiny europejskiej, ciągnącej się od Pirenejów aż do Uralu; nie pomijał ani znaczenia mórz, ani znaczenia „osi symetrji,“ która we wschodniej połowie obszaru wypadała na wielkie, skazujące człowieka na bierność, błota Polesia. Tylko te rysy razem wzięte określają pojęcia Nałkowskiego o całości ziem dawnej Rzeczypospolitej. [1]) Autor wracał parokrotnie do pojęcia „przejściowości“, ono wywołało pewne ożywienie w wymianie poglądów, nieraz rozbieżnych, i nic dziwnego, bo to zagadnienie wysoce złożone wymaga dla oceny znajomości przedmiotu i pewnego wyszkolenia w operowaniu pojęciami oderwanemi: Nałkowski parokrotnie wspominał o trudnościach, które musiało zwalczać państwo rozrosłe na omawianym obszarze, mimochodem przytacza parę analogji, ale jako człowiek nauki daleki był od wszelkiego determinizmu dziejowego, który — powiedzmy to wyraźnie—w rękach pseudouczonych pruskich i historyka szkoły krakowskiej Bobrzyńskiego, przeszedł w jakiś prostaczy fatalizm. Ten fatalizm z dziecięcą prostotą wnioskujący „post hoc, ergo propter hoc“ doga-

---

[1]) Prof. Eug. Romer w przytoczonym szkicu gieograficznym ziem polskich upatruje inne rysy: rolę pomostu między morzami i wewnętrzne powiązanie sieci rzecznej. Pozwalam sobie twierdzić, że poglądy Nałkowskiego i Romera nie wyłączają się wzajemnie, lecz mogą się uzupełniać.

dał się do twierdzenia, że Polska musiała upaść, gdyż nie miała granic naturalnych, a jej istnienie w przeszłości było jakąś pomyłką. Do tego, aby coś podobnego dostrzec w znakomitym „Rysie gieografji ziem polskich“ należało posiadać obok pokaźnego nieuctwa jeszcze spory zapas złej woli, a jednak autora nie minął zza płotu wymierzony zarzut, który właściwie wmawiał w Nałkowskiego poglądy Bobrzyńskiego, tak obce całej istocie duchowej autora „Polski.“

Dowodem przenikliwości sądu w rozumowaniach Nałkowskiego mogą być między innemi prace J. Foxa „Die Pässe der Sudeten“ 1903 r. i F. Maywalda „Die Pässe der Westkarpaten“ (1905), w których autorowie po mozolnym osobistym zbadaniu topografji każdej przełęczy, ich własności fizycznych, dziejów zaludnienia okolicy, dziejów handlu oraz wydarzeń wojskowych, w końcu dochodzą do wniosków, które Nałkowski już w „Rysie gieografji ziem polskich“ na tyle lat wpierw wypowiedział.

W latach 1888—1891 Nałkowski opracował „Gieografją poglądową.“ Jest to praca czysto dydaktyczna, w której autor stworzył cały systemat nauczania gieografji. Początkiem i treścią jest spostrzeżenie, a następnie autor stopniowo prowadzi przez wnioskowania zawsze logiczne i możliwie najprostsze do przedstawienia graficznego—mapy, a więc uczy czytać mapę na zasadzie danych wpierw w przyrodzie spostrzeganych i analizowanych a wreszcie prowadzi i do opisu. Rozumie się, że w ten sposób synteza każdej omawianej całości będzie się składała z części zanalizowanych, zrozumiałych i rozmiarami dopasowanych do całości. Tu należy podnieść jedną cennę zaletę w dydaktyce Nałkowskiego. Wiadomo, że płodna w biologji zasada, widząca w ontogienezie skrócone powtórzenie filogienezy, nieraz świeciła w dydaktyce mamią-

cym blaskiem: rozwój umysłowości, a słuszniej dzieje każdej nauki poszczególnej powinny dostarczyć najlepszych wskazówek do dydaktyki danego przedmiotu. Jest to myśl tak mamiąca, że mnóstwo sił pedagogicznych szczególniej początkowych wpadało w błąd sądząc, że dydaktyka powinna tylko streszczać etapy rozwoju wiedzy. Można przytoczyć mnóstwo pomysłów, a chociażby najbardziej reklamowaną metodę *naturalną* Berlitza w zakresie nauczania języków nowożytnych, metodę, której ściśle przeprowadzić niepodobna; można przytoczyć matematykę, aby na przykładzie najprostszej nauki rachunku widzieć, że powtarzanie dróg okólnych i krętych, przebytych przez umysłowość ludzką, byłoby w dydaktyce dziwactwem, jeżeli nie czymś gorszym. Jeżeli dla pedagoga dzieje rozwoju każdej nauki są rzeczą nieodzowną, to przedewszystkim, aby unikać błędów lub krętych ścieżek poprzedników, oraz aby mógł wybierać szczegóły i sposoby cenne, ułatwiające zrozumienie i przyswojenie wykładanej nauki. Rozumiejąc tę potrzebę, Nałkowski przed czterema laty napisał pierwszą i jedyną po polsku historję gieografji. Nauki opisowe mają większy od innych zakres takiego czerpania z przeszłości, analizujące zaś („rozumowe“)—bardziej ograniczony.

W omawianej pracy dydaktycznej Nałkowski stanął na gruncie zupełnie racjonalnym, nie unosił się w kierunku modnych naturalności, lecz rozwiązywał zagadnienie ściśle logicznie: od prostszego do złożeńszego, od rzeczowego do odtworzonego (mapy), a nadewszystko od widzianego do znanego tylko z opisu, tak wskazywał od samego początku, aby kształcony umysł umiał patrzeć realnie, zjawiska spostrzegane umiał wiązać między sobą. Jednakże jednocześnie przenikliwy jego umysł nie przeoczał wielkiej dydaktycznej wartości, jaką posiadają uogólnienia, pod-

stawy logiczne, gdyż te pozwalają zjawiska grupować i oświetlać z wyżej położonego stanowiska. Tego żądał i od podręczników, gdy w artykule „Gieografja Jana Sniadeckiego“ pisał: „Ci, co układają podręczniki w porządku, wskazanym przez obserwacje na żywej naturze, ulegają złudzeniu: podręcznik taki nie nauczy obserwacji, ale za to, używany przez nauczyciela bezpośrednio, „zadawany“, utrudni umysłowe objęcie rzeczy i obciąży pamięć wielu faktami, cennemi być może w razie ich obserwowania, ale bezdusznemi w razie uczenia się ich z książki przed poznaniem zasady ogólnej, z której one logicznie wynikają.“ Przy układaniu materjału Nałkowski umiał uniknąć szkopułu, na który dydaktycy gieografji wpadali gromadnie, a mianowicie w gieografji szczegółowej uniknął fałszywej zasady od „bliższego do dalszego“, bo, zachęcając do uczenia się gieografji ogólnej na miejscu, opis krajów poszczególnych zalecał (co, jak widzieliśmy, w „rozumowej“ przeprowadził) rozpoczynać od Australji: tam zjawiska gieograficzne występują przestrzennie w swej postaci najprostszej, dają się przedstawić najzrozumialej i jednocześnie wytwarzają stosunki zjawisk najmniej poplątane. Następnie przez Afrykę, Amerykę Południową, Amerykę Północną i Azję dochodzi do Europy, jako do całości o największej złożoności zjawisk gieograficznych. Nałkowski już przed dwudziestu laty umiał położyć nacisk, że takie przechodzenie kursu gieografji szczegółowej dopiero pozwoli wyzyskać całą dydaktyczną wartość danych etnograficznych i z zakresu rozpostarcia kultury.

Pomysły i sposób ich opracowania w „Gieografji poglądowej“ były tego rodzaju, iż na zachodzie Europy ta praca byłaby uznaną za „czyniącą przewrót“, bo te pomysły później stopniowo zaczęły wypływać śród gieografów niemieckich i szwajcarskich.

Przed dziesięciu laty Nałkowski rozpoczął wydawnictwo wypisów gieograficznych pod nazwą „Gieografji Malowniczej“, wówczas wydał Australję; przed paru laty na nowo tę myśl podjął i wydał Amerykę Północną, Amerykę Południową i Afrykę, materjały do wypisów Azji oraz Europy pozostawił kompletne—życzyćby należało, aby to wydawnictwo jak najszerzej się rozchodziło, bo nie jest to zbiór byle jakich podróży, lecz dobór rzeczy cennych, doskonale ilustrujących przyrodę opisywanych krajów oraz czasami i kulturalność mieszkańców.

Z powodu rozumowania i poglądowości w gieografji Nałkowski ubocznie wypowiedział uwagi, które mu czynią zaszczyt jako pedagogowi, a mianowicie twierdzi, że proste obciążanie pamięci faktami jest trudne do wykonania i niekształcące, ale jeżeli zjawiska gieograficzne przez ich zanalizowanie i związanie przyczynowe poruszą *uwagę* uczącego się, wówczas jednocześnie utrwalą się w pamięci. Takie twierdzenia z powodu kształcenia pamięci dopiero w ostatnich czasach zaczęła wygłaszać pedagogika doświadczalna.

Od samego założenia „Wisły“ (1887) Nałkowski przez lat kilkanaście prowadził w niej kronikę gieograficzną — ani przedtym, ani później piśmiennictwo polskie nie posiadało sprawozdania z ruchu naukowego (w zakresie gieografji) równie naukowego a popularnego. W tej kronice on był nietylko sprawozdawcą, lecz umiał oceniać rzecz co do istoty, naprz. gdy chodziło o wpływ lasów na ilość opadów atmosferycznych, o zagadnienie zatoki Kara-Bugaz, o przepowiednie w zakresie gieografji i t. p.

Szereg artykułów, rozrzuconych po różnych wydawnictwach, zebrał w r. 1901 pod ogólną nazwa „Ziemia i człowiek“—były tam artykuły treści dydaktycznej, ale większość książki stanowią drobne co do obję-

tości lecz znakomite co do metody i wykończenia szkice o Islandji, Nilu, morzu Śródziemnym, Abisynji, Dżungarji i Afganistanie.

W „Przyrodzie“ w r. 1904 drukował swe wrażenia z podróży „Dookoła Alp“ — rozumie się, że prasa prawie nie zauważyła tej pracy, chociaż ona wyszła i w odbitce, a wielka szkoda, bo takich opisów podróży wiele mieć nie możemy. Jeżeli wycieczki dalsze zagranicę nawet śród ciężko na chleb pracującej inteligiencji są obecnie dosyć częste, bo są one uważane za wypoczynek nerwów dla ludzi przepracowanych i skłopotanych, to „Dookoła Alp“ daje przykład, jak bogatą w spostrzeżenia i wrażenia może być taka wycieczka dla człowieka gieograficznie wykształconego. Zapewne nie każdy może posiadać wykształcenie W. Nałkowskiego, ale nie ulega wątpliwości, że wykształcenie gieograficzne niesłychanie rozszerza widnokrąg i w podróży dobrotliwie doradza mniej zajmować się wielkiemi miastami, a zawsze patrzeć na zbjorowiska ludzkie pod kątem widzenia głębszym i wszechstronniejszym, a natomiast uczyć analizować krajobraz, postać powierzchni wyprowadzać z danych gieologicznych a szatę roślinną czynić zależną od klimatu, wystawienia na słońce i od pracy człowieka; na zwyczaj i temperament ludności uczy się patrzeć przez pryzmat kultury. Jest to rzecz pewna, że kto chociaż częściowo może w podróży wstępować w ślady Nałkowskiego, ten nawet w okolicy mało urozmaiconej nie zna nudów w podróży, a umysł jego wraca wzbogacony wiadomościami, których z książek nabyć niepodobna.

W r. 1905 wydał „Gieografję fizyczną“, która miała swoją historję, a mianowicie była znacznie dawniej zamówiona przez „Kasę Mianowskiego“, a później nie była przyjęta, jako zbyt gieologiczna, czyli

w składzie sędziów nie było nikogo, mającego pojęcie, czym jest gieografja fizyczna. Znacznie później Nałkowski tę książkę przerobił, lecz niestety dla celów wydawniczych musiał skrócić, co się odbiło szczególniej na zbyt streszczonym przedstawieniu gienezy morfologicznej.

Chociaż od gieografa powszechnie dzisiaj nie wymaga się, aby był samodzielnym badaczem w zakresie jednej z części składowych gieografji, jednak gdy autor wykaże znajomość metod badania, to rzecz nabiera specjalnego znaczenia, gdyż w nim samym i w czytelniku wzbudza zaufanie, że dane, dostarczone przez poszczególne gałęzie wiedzy, potrafi odpowiednio ocenić i zużytkować. Nałkowski w rozprawie o jeziorze Lepelskim (Pam. Fiz. t. V) wytworzył taką cegiełkę, z jakich składa się gmach gieografji. Chociaż mogłoby się wydawać, że w zakresie gieologji Nałkowski nie mógł posiadać wyszkolenia zawodowego, jednak właśnie on poprawił fatalną omyłkę gieologa prof. Siemiradzkiego, który mówiąc o grzbiecie Ś-to Krzyskim w r. 1887 twierdził, że „ten wał olbrzymi uważać mogę jedynie za czołową morenę lodowca dyluwjalnego“, a Nałkowski wypowiedział, że jest to rumowisko kwarcytowe, nie mające z lodowcem nic wspólnego.

Przed paru laty wydał w „Poradniku dla samouków“ doskonałe streszczenie dziejów ziemi p. t. „Rozwój ziemi“, gdzie—chociaż i tu niebrak oryginalnych rysów, naprz. rzut oka w przyszłość—polski czytelnik otrzymał może poraz pierwszy ten przedmiot opracowany naukowo, ściśle a przejrzyście. Wreszcie w cyklu prac metodycznych, wydawanych przez Polski Związek Nauczycielski, Nałkowski zamieścił metodykę gieografji, gdzie zebrał w jedną całość swe poglądy,

o których wyżej mówiłem przy „Gieografji rozumowej“ i Gieografji Poglądowej.“

O rzeczach pozostałych w rękopisie wypadnie pomówić, gdy one zostaną wydrukowane.

Aczkolwiek w ostatnich czasach dla gieografji nastały w Polsce lepsze czasy we Lwowie i w Krakowie, jednakże na długo pozostanie faktem niezaprzeczonym, że w zakresie nauczania gieografji bez działalności Nałkowskiego bylibyśmy nędzarzami, a z jego pracami przed Europą nie mamy się czego wstydzić.

A. Sujkowski.

Badania psychometryczne w szkole.[1])

Przystępując do badań, których wyniki chcę streścić w niniejszym referacie, miałem ten cel główny, czysto teoretyczny, aby odnaleźć indywidualne różnice umysłowości dzieci, znajdujących się na jednym poziomie fizycznego i duchowego rozwoju; chciałem się zarazem przekonać, o ile metody, używane i zalecane przez znanych francuskich i niemieckich pedologów, dadzą się zastosować na naszym gruncie, nadto miałem na uwadze korzyści praktyczne, które polegały na tym, ażeby z grona 50-ga dzieci, zgłaszających się do szkoły „wybrać“ zdolniejsze i więcej umysłowo rozwinięte. Segregacji tej wymagały warunki lokalne, ponieważ szkoła tymczasowo nie mogła pomieścić wszystkich dzieci i dlatego zadecydowano przyjąć te z nich, które wyróżnią się swoją inteligiencją.

Zebrana gromadka, złożona z 25 chłopców i 25 dziewcząt, okazała się, poza różnicą płci, materjałem bardzo odpowiednim do badań podług metody „statystycznej,“ bo prawie jednolitym co do wieku (naj-

[1]) Odczyt, wygłoszony na posiedzeniu naukowym Polskiego Tow. badań nad dziećmi d. 24 października, jak również na posiedzeniu wydziału wychowawczego Warsz. Tow. Hygjenicznego d. 7 grudnia 1910 roku w Warszawie.

młodsze dziecko liczyło lat 7 i miesięcy 11), jak również pod względem natury ogólnej. Wszyscy ci kandydaci i kandydatki — to dzieci jednej sfery robotniczej, urodzone i wzrosłe na terytorjum, należącym do jednej fabryki, wychowane w jednakowych warunkach życia materjalnego i duchowego, dzieci, znajdujące się pod wpływem podobnych do siebie i prawie identycznych wrażeń i czynników zewnętrznych, urabiających umysły.

Jeżeli zatym badania, dokonane podług jednego schematu z ścisłym zachowaniem jednostajności form i warunków w całym procesie tego eksperymentu, wykazały pewne różnice indywidualne umysłowości poszczególnych dzieci, to przyczyna takiego objawu leży prawie całkowicie w ich przyrodzonych właściwościach intelektualnych. Różnice te winny być miarą porównawczą poszczególnych uzdolnień, nie zaś probierzem ich stopnia rozwoju—słowem różnice jakościowe, a nie ilościowe. Zresztą różnice ilościowe w danym wypadku będą minimalne ze względu, jak powiedziano wyżej, na blizkie podobieństwo rodzinnego i żywiołowego otoczenia dzieci, poddanych eksperymentom.

Za przedmiot doświadczeń wybrałem procesy psychiczne, będące główną podstawą i treścią sprawy wychowania szkolnego, pierwiastki umysłowe, których racjonalny rozwój stanowi kwintesencję dążeń i celów nauczyciela.

Dokładne zbadanie dziecka przy rozpoczęciu okresu szkolnego, w celu poznania takich zjawisk psychicznych, jak postrzeganie, pamięć bezpośrednia, pamięć trwała, reprodukcja umysłowa (kojarzenie), kombinowanie, poznanie tych składników umysłowości w ich prymitywnej i zarodkowej formie powinno być rozpowszechnione, aby można było stosować systematycznie, a w najgorszym razie choć dorywczo,

względem poszczególnych dzieci techniką wykładową odpowiednią do ich indywidualności.

Środki, jakiemi się posługiwałem do przeprowadzenia badań—to metoda testów schematycznie sformułowanych. Przy układaniu schematów, co do ich formy, posiłkowałem się metodami Bineta, Meumanna, Ebbinghausa i innych pedologów, treść zaś dobierałem dowolnie, stosując jej jakość ściśle do wieku i indywidualności badanych dzieci.

Warunki, wśród których odbywały się badania, były dla wszystkich dzieci jednakowe. Wybrano w tym celu godziny poobiednie, mianowicie pomiędzy 2 a 4 po południu; czas trwania badań dla każdego dziecka był ściśle określony, mianowicie 18 — 20 minut. Z sali, przeznaczonej do tych studjów, usunięte było wszystko, coby mogło zbytnio zająć odruchową lub rozproszyć czynną uwagę dziecka.

I. *Postrzeganie*. Do zbadania tego pierwiastku umysłowości służył następujący schemat:

1. Ile jest okien w tym pokoju?
2. Jakie masz oczy?
3. Co bliżej nas, drzwi czy okna?
4. Jakiego kształtu obraz widziałeś na ścianie?
5. Jakiego koloru ołówki trzymałem w ręku?
6. Który z tych ołówków był dłuższy?
7. Jakiego koloru jest mój krawat?
8. Czego mi w tej chwili brakuje (okularów)?
9. Jakie guziki ma stróż szkolny?
10. Ile bocianów widziałeś na obrazie? (3),
11. Co robił mały (duży) bocian (stał, siedział)?
12. (Obraz drugi). Co widziałeś na obrazie (dwa psy)?
13. Jakiego koloru (maści) był pies?
14. Który z tych psów był większy (biały)?

15. Policz czerwone punkty.

16. Wykreśl literę „O“ w tym wierszu.

Przy ułożeniu powyższego szeregu pytań miano na względzie następujące rodzaje postrzegania: postrzeganie ilości przedmiotów, przestrzeni, kolorów, kształtów, rozmiaru przedmiotów, postrzeganie wreszcie pewnych szczegółów.

Niektóre z tych pytań wymagały pewnych celowych przygotowań, co ściśle uwzględniono o tyle, aby przy normalnym stanie umysłowości dziecka otrzymać żądaną odpowiedź; jednym słowem—dziecku dane były niezbędne warunki, umożliwiające dostępność danego pytania. Naprzykład, polocono dziecku rozejrzeć się w pokoju do eksperymentowania przeznaczonym; eksperymentator brał na chwilę do ręki dwa ołówki różnej wielkości i barwy zewnętrznej; krawat jego odznaczał się wyrazistością koloru i stanowił kontrast z tłem ubrania, i pytanie na ten temat poprzedzone było zręcznym zakryciem odnośnego przedmiotu; niepostrzeżonym następnie dla dziecka usunięciem swoich okularów eksperymentator dostarczał materjału do odpowiedzi na pytanie: czego mi w tej chwili brakuje? Pytanie, jakie guziki miał stróż szkolny, dotyczyło stróża, który przed chwilą przyprowadził badane dziecko z poczekalni; polecono wreszcie przyjrzeć się przez chwilę obrazom z udzieleniem pewnych subtelnych wskazówek. Wykonanie zadania na temat wyliczenia punktów odbywało się podług znanej metody Bineta z tą modyfikacją, że, biorąc pod uwagę wiek dzieci, maksymalna ilość w pojedyńczych szeregach, złożonych z czarnych i czerwonych punktów, nie przekraczała liczby 8.

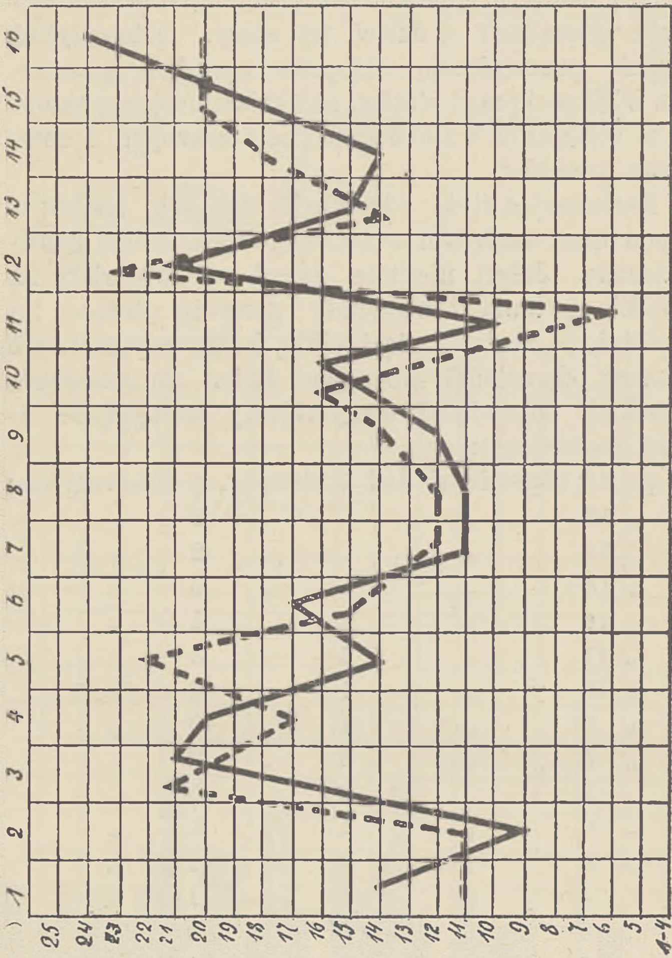
Tyle o technicznym wykonaniu eksperymentu, o rezultatach zaś możemy sobie utworzyć pojęcie na

podstawie poniżej podanej tablicy liczbowej i graficznej.

Ilość odpowiedzi dobrych.

Nr. pytania	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Chłopcy	14	9	21	20	14	17	11	11	12	16	10	25	15	14	20	24
Dziewczęta	11	11	21	17	22	15	12	12	13	16	6	23	14	18	20	20

Powyższe zestawienia dowodzą, że zmysł postrzegania u chłopców i dziewcząt poza różnicą w szczegółach znajduje się na jednakowym prawie poziomie. Rozpatrując szczegóły, na podstawie porównania ilości odpowiedzi na pierwsze dwa pytania widzimy, że chłopcy łatwiej się orjentują w sytuacji, dziewczęta posiadają więcej znajomości barw. Nadto, jeżeli ilość odpowiedzi na drugie pytanie wypada na korzyść dziewcząt, to zapewne objaw ten tłumaczyć należy większym ich interesowaniem się swoją osobą, a zatym skłonnością do przeglądania się w lustrze, i obserwacją swoich oczów. Większą wrażliwość na kolory u dziewczyn wyraźnie potwierdza ilość odpowiedzi na pytanie, jakiego koloru trzymałem ołówki w ręku, gdzie różnica znaczna wypada na ich korzyść. W postrzeganiu szczegółów celują chłopcy, naprzykład, na pytanie: co robił mały bocian, ilość dobrych odpowiedzi chłopców od takich odpowiedzi dziewczyn była większa o 4. Dziewczyny w tym razie posługują się domysłem, jak również w większym stopniu, aniżeli chłopcy, ulegają pewnego rodzaju sugiestji pod wpływem przesłankowych pytań. Dwie naprzykład dziewczynki, na pytanie, co robił duży bocian, odpo-



Tabl. 1

Uwaga. Liczby kolumny poziomej oznaczają NN pytań kwestjonarjusza, kolumny pjonowej — ilość odpowiedzi dobrych; krzywa ciągła oznacza chłopców; krzywa przerywana — dziewczęta.

wiedziały: „niósł dziecko,“ — kiedy tymczasem bocian ten stojąc połykał schwytaną żabę. Odpowiedzi te świadczą nadto o głęboko zakorzenionych podobnego rodzaju przesądach u dzieci tej sfery. Dziewczynki następnie przewyższają chłopców zmysłem postrzegania wielkości przedmiotów, natomiast ustępują chłopcom w obliczaniu wzrokowym ilości czarnych i czerwonych punktów.

Reasumując ilość odpowiedzi dobrych, znajdujemy pod tym względem u poszczególnych dzieci różnice znaczne. Jeżeli niektóre dzieci odpowiedziały na wszystkie pytania i wykonały wszelkie zlecone im czynności, to znalazły się i takie, które dały zaledwie po cztery odpowiedzi lub nawet dwie. Po obliczeniu wszystkich odpowiedzi otrzymujemy następujące liczebne zestawienie:

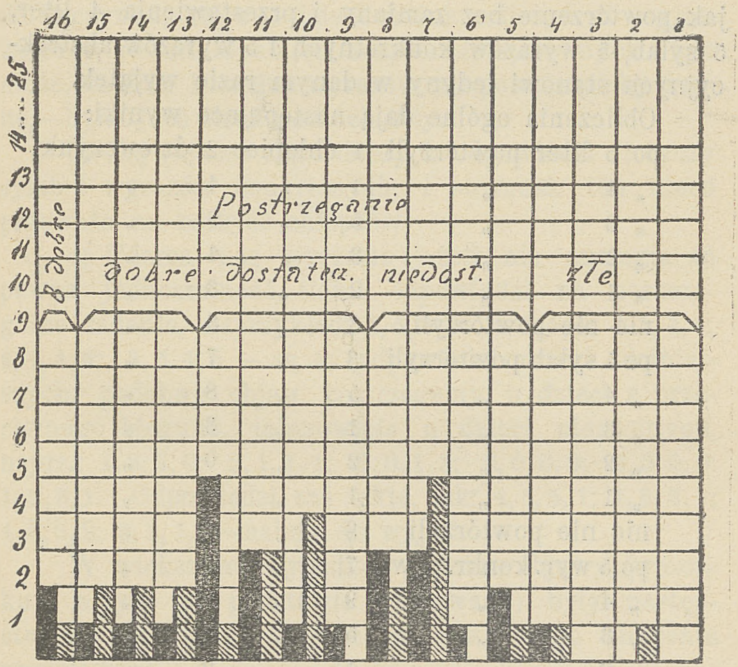
po	16	odpowiedzi dali	2	chłopcy,	1	dziewczynka;
„	15	„	1	„	2	„
„	14	„	1	„	2	„
„	13	„	1	„	2	„
„	12	„	5	„	1	„
„	11	„	3	„	3	„
„	10	„	1	„	4	„
„	9	„	1	„	0	„
„	8	„	3	„	2	„
„	7	„	3	„	5	„
„	6	„	1	„	0	„
„	5	„	2	„	1	„
„	4	„	1	„	1	„
„	3	„	0	„	0	„
„	2	„	0	„	1	„

Jeżeli przyjmiemy tu pewną normę, mianowicie, że 16 odpowiedzi dobrych uznamy za stan celujący, 15, 14 i 13 za dobry, a ilości następne, biorąc po 4

liczby w porządku poprzednim za jednostkę, przyjmiemy za stan dostateczny, niedostateczny i zły, otrzymamy następującą podziałkę, segregującą badane dzieci na 5 grup.

Postrzeganie:

celujące	2	chłopcy	1	dziewczynka,
dobre	3	„	6	„
dostateczne	10	„	8	„
niedostateczne	9	„	8	„
złe	1	„	2	„



Tabl. 2

Uwaga. Liczby kolumy poziomej oznaczają ilość odpowiedzi dobrych, kolumny pjonowej—ilość dzieci; prosta oznacza chłopców; kreskowa — dziewczęta.

Pamięć bezpośrednia. Za środek do tego badania służyły cztery oddzielne testy. Pierwszym z nich było powtórzenie natychmiastowe pięciu następujących liter z wymawianiem ich nazw: o-z-w-e-x; drugim—takież powtórzenie pięciu sylab: la-wi-pra-sze-du; trzecia próba polegała na powtórzeniu pięciu wyrazów konkretnych: sól, wróbel, herbata, szkoła, niedźwiedź; czwarta—na powtórzeniu pięciu wyrazów abstrakcyjnych mianowicie: myśl, dobroć, rozum, siła, ludzkość.

Z grupy 50-ga dzieci ani jedno nie wywiązało się z tych czterech zadań należycie. Odpowiedź taka, jak powtórzenie bez zamiany i przestawienia 4 liter, 5 sylab, 5 wyrazów konkretnych i 5 wyrazów abstrakcyjnych stanowi jedyny w danym razie wyjątek.

Obliczenia ogólne dają następujące wyniki:

po 5 liter powtórzyli	1	chłopiec	2	dziewczynki
„ 4 „	11	„	4	„
„ 3 „	5	„	9	„
„ 2 „	3	„	4	„
„ 1 „	2	„	3	„
nic nie powtórzyli	3	„	3	„
po 5 sylab powtórzyli	13	„	7	„
„ 4 „	5	„	8	„
„ 3 „	1	„	3	„
„ 2 „	2	„	0	„
„ 1 „	1	„	2	„
nic nie powtórzyli	3	„	5	„
po 5 wyr. konkr. powt.	7	„	4	„
„ 4 „	9	„	9	„
„ 3 „	5	„	3	„
„ 2 „	1	„	2	„
„ 1 „	2	„	4	„
nic nie powtórzyli	1	„	3	„
po 5 wyr. abstr. powt.	1	„	1	„
„ 4 „	8	„	6	„
„ 3 „	3	„	7	„

po 2 wyr. abstr. powt. 4 chłopców 3 dziewczynki
„ 1 „ 4 „ 4 „
nic nie powtórzyli 5 „ 4 „

Nastręczają się nam tutaj następujące uwagi:

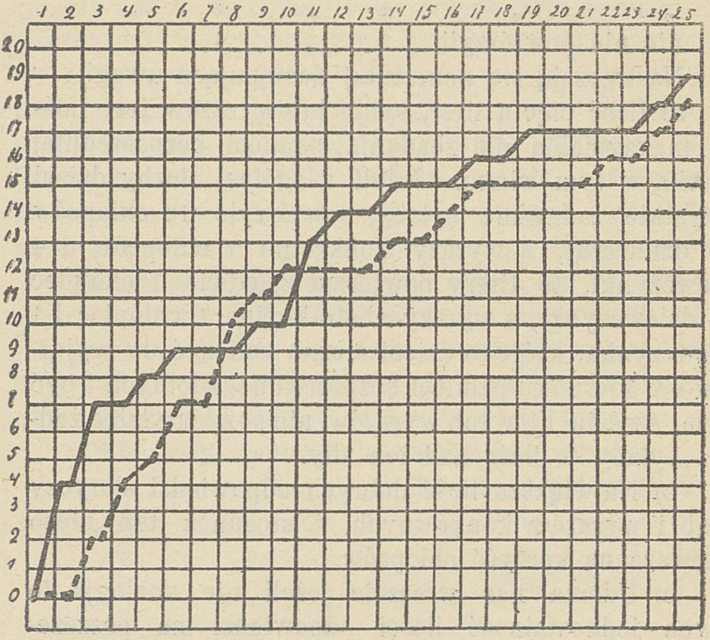
a) Ilość pięciu liter, sylab lub wyrazów jest ilością maksymalną dla zbadania pamięci bezpośredniej dziecka w tym wieku. Jeżeli z ogólnej liczby dzieci wszystkie zadawane sylaby powtórzyło 13 chłopców i 7 dziewcząt, a wyrazy konkretne 7 chłopców i 4 dziewczynki, to litery powtórzył zaledwie 1 chłopiec i 2 dziewczynki, a wyrazy abstrakcyjne 1 chłopiec i 1 dziewczynka, które to dzieci można zaliczyć do wyjątkowo w kierunku pamięci bezpośredniej zdolnych i być może, sześciu liter lub wyrazów nie powtórzyłoby żadne,—byłaby to ilość nad ich siły.

b) Największa ilość dobrych odpowiedzi dotyczy sylab i wyrazów konkretnych, i stosunek ten nieco przeważa na korzyść chłopców.

c) Uderza nas wreszcie jeżeli nie analogja to pewna jednostajność ilości odpowiedzi na poszczególne zadania, naprzykład: 4, 5, 5, 5; 4, 5, 5, 4; 4, 5, 4, 4; 4, 4, 4, 3; 3, 5, 4, 5 — są to odpowiedzi dzieci zdolniejszych; podobny objaw postrzegamy u dzieci z przeciwnego bieguna, mianowicie u dzieci niezdolnych, naprz.: 1, 3, 1, 0; 2, 1, 1, 1; 0, 0, 1, 3; 0, 0, 0, 0; 2, 0, 0, 0; 1, 2, 3, 1. Odpowiedzi zaś takie, jak: 4, 5, 5, 1; 1, 5, 3, 1; 4, 5, 5, 2; 3, 5, 1, 2—należą do wyjątków.

W większości wypadków podobne objawy (wnioskuję o tym na podstawie obserwacji) były następstwem widocznego u dziecka chwilowego znużenia umysłowego.

Dodać w końcu należy, że d) chłopcy widocznie odznaczają się lepszą pamięcią; różnica ta, choć minimalna, szczególniej uwydatniła się w powtarzaniu sylab (patrz tabl. 3).



Tabl. 3

Uwaga. Liczby kolumny pjonowej oznaczają ilość powtórzonych liter, sylab i wyrazów. Liczby kolumny poziomej oznaczają NN porządkowe chłopców jak również dziewcząt. Krzywa „ciągła" oznacza chłopców, przerywana—dziewczęta.

Na tym kończą się badania nad pamięcią wogóle. Nie podlega kwestji, że pominięcie badania pamięci trwałej wytwarza pewną lukę w ogólnym procesie eksperymentu, ale względy natury czysto-technicznej wymagały, aby unikać wszystkiego tego, coby komplikowało moje zadanie; nie uważam zresztą, by to ograniczenie się wpływało wielce ujemnie na dokładność i ścisłość wyników wobec kursującej i nieobalonej dotychczas zasady psychologicznej, że „pa-

mięć bezpośrednia jest podstawowym czynnikiem, podwaliną pamięci trwałej.“ Dokładne poznanie pierwszej może służyć miarą do wnioskowania o drugiej. Na potwierdzenie powyższej zasady mogę dodać, że, badając ostatniemi czasy inteligiencję dzieci, które na podstawie dwuletniej obserwacji w szkole uznane zostały za niezdolne umysłowo, wobec uwzględnienia w programie badań zjawiska pamięci trwałej, różnice pomiędzy obydwoma rodzajami pamięci u poszczególnych objektów znajduję prawie minimalne. Większe wahania pod tym względem zaobserwowałem u typów dzieci, zdradzających w większym lub mniejszym stopniu niedorozwój intelektualny.

Reprodukcja (kojarzenie). Ażeby zbadać ten zmysł, podawano dzieciom następujące wyrazy: 1. stół, 2. oko, 3. ulica, 4. fabryka, 5. las, 6. czerwony, 7. żelazny, 8. szkolny, 9. ładny, 10. mały, 11. jeść, 12. bawić się, 13. wstawać, 14. uczyć się, 15. jechać. Każdy z tych wyrazów poprzedzony był pytaniem: co przychodzi ci na myśl, kiedy słyszysz wyraz...

Jeżeli dziecko po wypowiedzeniu jednego wyrazu lub zdania przestało mówić, do dalszych odpowiedzi było zachęcane słowem: więcej; wyrażenie to powtórzone było 2 razy, a więc wymagano jako normy trzech odpowiedzi. Bardzo często zdarzało się, że dziecko bez pobudek z zewnątrz dawało w odpowiedzi daleko więcej niż trzy wyrazy lub zdania.

Już po kilku rzuconych pytaniach można najdokładniej odróżnić dziecko wrażliwe, w którym myśl widocznie pracuje, od indywiduum bezmyślnego, w częstych wypadkach biernie zachowującego się, mimo wszelkie naprowadzania eksperymentatora.

Porównajmy naprzykład dwoje badanych dzieci, dziewczynkę Marję i chłopczyka Stanisława. Marja na rzucane jej wyrazy odpowiadała:

na wyraz: stół—cztery ma nogi;
„ oko—że mam w oku panienkę;
„ ulica—konie jadą, ludzie, postawione domy;
„ las—wilki są, lis, ludzie czasem przychodzą;
„ czerwony—czerwona sukienka, czerwony dziób;
„ żelazny—maszyny żelazne;
„ szkolny—dzieci uczą się, pan, ławki;
„ ładny—ubrać się;
„ mały—dzieci małe, ołówek mały, atramentu mało;
„ jeść—kartofle, barszcz, mleko;
„ bawić się—zabawki, talerzyki;
„ wstawać — ubierać się, pacierz, myć się;
„ uczyć się—czytać trzeba, litery, pan pyta;
„ jechać—furmanka i furmanka.

Wypada zaznaczyć, że zrozumienie tutaj istoty zadania nastąpiło prawie momentalnie, odpowiedzi płynęły szybko i bez jakiegokolwiek wysiłku umysłowego. Cóż przeto można o tym sądzić? Przedewszystkim mamy do czynienia z umysłem zdolnym do zatrzymywania w całej pełni i żywości obrazów myślowych; następnie, takie czynniki intelektualne jak apercepcja i kojarzenie wyobrażeń działają tu normalnie, dlatego proces reprodukcji występuje prawidłowo. Są to jednym słowem dane do wnioskowania o istnieniu w pewnym określonym stopniu inteligiencji dziecka.

Dziewczynki jednak tej nie można zaliczać do wyjątkowo zdolnych mimo szybkie reagownnie na dane podniety i zdolności odtwórcze, a tylko do ty-

pów przeciętnych, gdyż podaje w odpowiedziach nazwy przedmiotów i pojęć blizko skojarzonych z wyrazami słyszanemi, nie zdradza przeto posiadania szerszej wyobraźni; niezależnie od tego, jakąż ogromną różnicę przedstawia umysł jej w porównaniu z chłopczykiem, który bez względu na wszelkie naprowadzania i zachęty do odpowiedzi na cały szereg słyszanych wyrazów, zdobył się zaledwie na jedno lakoniczne powiedzenie: litera.

Widocznym było, że i w tej odpowiedzi myśl nie brała żadnego udziału, a więc wyraz ten—to czysty odruch. Postawienie djagnozy na podstawie takich symptomatów nie przedstawia najmniejszej trudności.

Pomijając w zestawieniu ogólnym wszelkiego rodzaju szczegóły, jak naprzykład: rozróżnianie w odpowiedziach wyrazów skojarzeń bliższych i dalszych, trafnych i mniej trafnych (odpowiedzi nielogiczne oznaczono minusem) i nie biorąc nawet pod uwagę szybkości reakcji umysłu dziecka,—siłę zmysłu reprodukcji mierzono wprost ilością odpowiedzi wogóle. Za odpowiedź dostateczną przyjmowano nawet jeden trafnie podany wyraz. Znamiennym objawem w danym razie jest ten fakt, że zaledwie 18% dzieci dało odpowiedzi dostateczne na wszystkie 15 wyrazów; 56% dzieci dało odpowiedzi na 10 i więcej wyrazów; wreszcie 8% dzieci nie dało odpowiedzi żadnych. Tych ostatnich nie można zaliczyć do typu idjotów ze względu na zaobserwowanie w nich pewnej dozy uwagi czynnej, zdolności postrzegania, pamięci; nie można również milczenia tego tłumaczyć niezrozumieniem istoty pytania. A zatym będą to osobniki, których organizm psychofizyczny niezdolny jest do jakichkolwiek wyobrażeń odtwórczych czyli inaczej kompleks umysłowy nie dający się, przynajmniej w tym okresie wieku, przystosować do pracy kojarzeniowej.

Przewaga w łatwości lub trudności skojarzeń z wyrazami, należącemi do poszczególnych części gramatycznych, nie uwydatniła się w niczym.

Kombinowanie. Zbadanie i poznanie zdolności kombinowania może służyć pewną miarą do oceny inteligiencji dziecka. Oto opinja, którą podziela, zdaje się, większość dzisiejszych pedologów. Niezależnie od tego stanowiska, wobec którego metodę „kombinacyjną“ uważać trzeba za pewną całość skończoną i odrębną, włączam ją do ogólnego programu mych badań, jako czynnik kontrolujący djagnozy, stawiane przy ocenie postrzegania, pamięci i kojarzenia, jak również w celu dochodzenia pewnej zależności i stosunku pomiędzy temi składnikami inteligiencji a ich integracją—kombinowaniem.

Techniczne wykonanie badań polegało na tym, że dawano pojedyńcze zdania, w których brakowało niektórych sylab lub całych wyrazów, jak również zdania, które przestawieniem pojęć pozbawione były logicznego sensu. Zdań tych dziesięć, mianowicie:

1. Atra—jest czar—(dokończ wyrazów).
2. Małe dzie—płacze w ko—(dokończ wyrazów).
3. Pies na złodzieja.... (dopowiedz).
4. W nocy na niebie..... (co chcę powiedzieć?).
5. Pasie woły pod lasem, ma fujarkę za..... (gdzie ma fujarkę?).
6. — idą z kościoła (jaki wyraz opuściłem?).
7. Kot—mleko (jaki wyraz opuściłem?).
8. Kukuryku! śpiewa... (kto?)
9. Ołówek pisze uczniem (jak powinno się powiedzieć?).
10. Gęś ma sierść, a owca pierze, (jak trzeba powiedzieć?).

Rezultaty następujące:

Odpowiedzi dobre dali:

na pierwsze zadanie	6	chłopców	11	dziewcząt
na drugie zadanie	10	„	15	„
na trzecie zadanie	17	„	15	„
na czwarte zadanie	21	„	18	„
na piąte zadanie	21	„	20	„
na szóste zadanie	15	„	16	„
na siódme zadanie	21	„	19	„
na ósme zadanie	21	„	16	„
na dziewiąte zadanie	5	„	7	„
na dziesiąte zadanie	11	„	10	„

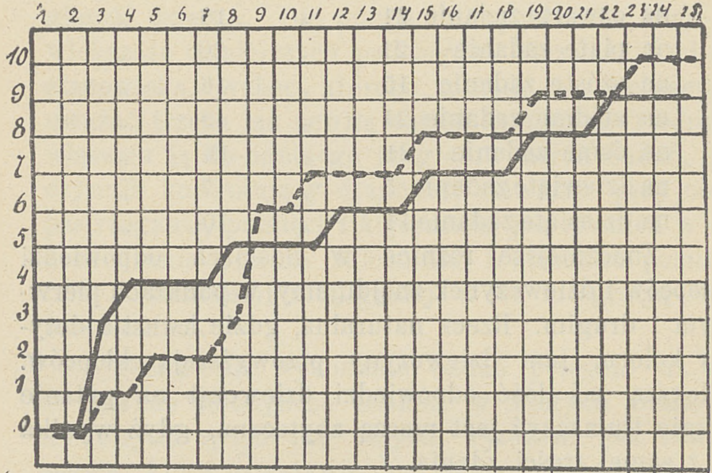
Znaczniejsze różnice w ilościach odpowiedzi chłopców i dziewczynek znajdujemy w punktach pierwszym i drugim. Rzecz naturalna, gdzie kwestja dotyczy koloru, tam dziewczyny przewyższają chłopców. Większą zaś ilość odpowiedzi dziewcząt na pytanie drugie tłumaczyć jest rzeczą zbyteczna, gdyż wynika to z samej treści zdania.

Zadania pierwszego w większości wypadków dzieci nie w stanie były rozwiązać, po pierwsze być może dla tego, że zdanie to w brzmieniu swym stawało się pewnym abstraktem, a powtóre, podobieństwo dźwiękowe sylaby „czar“ z wyrazem czary sprowadziło dzieci z właściwej drogi kombinowania.

Najtrudniejszym do rozwiązania okazało się zadanie dziewiąte. Trudność zapewne polegała na tym, że dzieci w tym wieku nie uświadamiają sobie dostatecznie stosunku pomiędzy rzeczą i czynnością.

Biorąc kwestję ściśle matematycznie, na podstawie cyfr, okazało się, że z grupy badanych dzieci dziewczynki posiadają dar kombinowania w stopniu wyższym, aniżeli chłopcy. Rzecz naturalna, nie można stąd wyprowadzić pewnych wniosków, gdyż wynik

ten można tłumaczyć jako najprostszy przypadek. W przyszłości przy badaniu liczniejszego grona dzieci na ten charakterystyczny objaw zwrócę baczną uwagę. (Tabl. 4).



Tabl. 4

Uwaga. Liczby kolumny pjonowej oznacza ilość odpowiedzi dobrych. Liczby kolumny poziomej oznaczają NN porządkowe chłopców jak również dziewcząt. Krzywa „ciągła" oznacza chłopców, krzywa przerywana—dziewcząt.

(Dok. nast.).

A. Jaros

Psychologja w szkole średniej.

IV.

Hipotezy i teorje psychologiczne w wykładzie psychologji w szkole średniej.

W rozdziale poprzednim [1]) próbowaliśmy rozejrzeć się w różnorodności kierunków, nurtujących psychologję współczesną, i dążyliśmy do tego, aby z chaosu różnych często sprzecznych z sobą tendencji wyodrębnić to, co posiada istotną wartość z punktu widzenia naukowego i pedagogiczno-dydaktycznego Uzasadniwszy konieczność usunięcia z programu szkolnego psychologji spekulatywno-metafizycznej, wyłącznie introspekcyjnej, „fizjologicznej" oraz emprijokrytycznej, staraliśmy się dowieść pożytku i potrzeby nauczania psychologji eksperymentalnej.

Ale myliłby się, ktoby przypuszczał, że nasza praca krytyczna jest już ukończona, i że obecnie po zdobyciu fundamentów, na których ma się wznieść gmach psychologji naukowej, nie pozostaje nic innego do zrobienia, jak przystąpić do pracy pozytywnej i dać konkretne już całkiem wskazówki, dotyczące materjału, z jakiego gmach ów ma być zbudowany. Psychologja eksperymentalna jest nauką bardzo jeszcze młodą. Z młodością zaś każdej gałęzi wiedzy związany

---

[1]) Patrz „Nowe Tory" zesz. VII z r. 1910 str. 93—107.

jest ściśle pewien charakterystyczny stosunek pomiędzy faktami, należącemi do danej nauki a teorjami.

Jeżeli uprzytomnimy sobie, że podstawowym zadaniem wszelkiej nauki jest przedewszystkim dążenie do posiadania pewnych i dokładnie zbadanych *faktów*, to możemy przypuścić już z góry, że psychologja w porównaniu z naukami tak staremi, jak fizyka czy chemja, rozporządza mniejszą ich ilością, niż nauki wspomniane. Okoliczność podobna pociąga za sobą zawsze jeden i ten sam skutek: im mniej faktów, tym więcej teorji i kierunków. Gdy zwrócimy oprócz tego uwagę na tę okoliczność, że przedmiotem tych teorji i hipotez są przejawy duszy ludzkiej, które są jednocześnie przedmiotem dociekań, wkraczających w zakres metafizyki i teorji poznania, będzie rzeczą zrozumiałą, że w teorjach psychologicznych odnajdziemy odgłosy walk filozoficznych.

Ten ścisły i na naturalnym powinowactwie przedmiotów oparty związek psychologji i filozofji wpłynął na zabarwienie podstawowych teorji psychologicznych. Można śmiało twierdzić, że żaden z wielkich kierunków psychologicznych, powstałych w czasach nowożytnych, nie jest wyłącznie kierunkiem psychologicznym. Dotyczy to zarówno sensualizmu Locke'a i Condillac'a, jak i asocjacjonizmu Hume'a i Mill'a. To samo powiedzieć można o kierunkach filozoficznych: są one nietylko kierunkami filozoficznemi, lecz też i psychologicznemi. Jako przykłady posłużyć mogą racjonalizm Descartes'a i Leibniz'a, woluntaryzm Schopenhauera, Wundta i wiele innych. O ile zjawisko to z jednej strony może być wyzyskane jako dowód pierwszorzędnego znaczenia, jakie posiada myślenie psychologiczne, o tyle znów z drugiej jest czynnikiem, nie zawsze korzystnie wpływającym na normalny postęp psychologji, jako nauki o faktach

czysto empirycznych. Ten ścisły związek, istniejący pomiędzy dwiema dziedzinami, badającemi ducha ludzkiego, nie jest też bez znaczenia z punktu widzenia pedagogiczno-dydaktycznego, tymbardziej, że owe przenikania wzajemne kierunków psychologicznych i filozoficznych nie mogły przeminąć bez śladu i nie odbić się na psychologji eksperymentalnej, będącej ostatecznie dalszym etapem w rozwoju psychologji. Dlatego też i w obecnej psychologji eksperymentalnej widzimy zarówno sensualistów, jak i ich przeciwników (jednych i drugich co prawda zmodernizowanych), zarówno asocjacjonistów, jak i woluntarystów, monistów wreszcie i dualistów. Ta wielobarwność jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, jeżeli uprzytomnimy sobie niesłychaną lotność, zawiłość, krótkotrwałość, migotliwość i nieuchwytność zjawisk psychicznych. Wszystko to są czynniki, utrudniające analizę psychologiczną i opóźniające poznanie ostateczne faktów. Ponieważ zaś luki wskutek tego powstałe, „chcą" być zapełnione, nic więc dziwnego, że wszelkie te teorje, reprezentujące różne kierunki, są owym cementem, spajającym fakty poznane. Im bardziej zaś oddalamy się od faktów pewnych i ustalonych i puszczamy się na domysły, tem większa musi być rozbieżność poglądów ogólno-teoretycznych.

Dalecy jesteśmy od uważania czynności takiej jak tworzenie teorji i hipotez, mających na celu bądź zaokrąglenie, bądź wytłumaczenie faktów—za zjawisko w badaniu naukowym niepożądane, lub zgoła „nienaukowe." Uważamy wprost odwrotnie tworzenie hipotez za prawo, przysługujące twórczym pracownikom naukowym, ponieważ hipotezy są drogami, po których dojść możemy do odkrycia nowych faktów oraz do sprawdzenia dokładności analizy faktów już znanych. Poza tym znaczeniem czysto metodologicznym, po-

siadają hipotezy i teorje znaczenie, jako środki, pozwalające nam porządkować fakty już zdobyte oraz oświetlać je z takiego punktu widzenia, który zdoła wykazać jedność oraz współnależność zjawisk na pierwszy rzut oka do siebie niepodobnych i nic z sobą wspólnego nie mających. Przykładów, uprzytamniających tę podwójną rolę hipotez, dostarczają nam na każdym kroku nauki przyrodnicze. Widzimy więc, że znaczenie tych teorji jest niemałe. Ponieważ zaś wskutek historycznego biegu psychologji teorje i hipotezy psychologiczne nabrały zabarwienia ogólno-filozoficznego, wynika stąd, że i temi ogólnemi kierunkami psychologji pogardzać nie należy.

Temi ogólnemi, obejmującemi wielki zakres zjawisk psychologicznych, kierunkami psychologicznemi, nie wyczerpaliśmy jednak jeszcze kwestji kierunków i teorji w psychologji. Poza niemi mamy jeszcze do czynienia z kierunkami, które nazwałbym specjalnemi, kierunkami, które wystąpiły na widownię dopiero w czasach nowszych, gdy badania psychologiczne zaczęto prowadzić w sposób bardziaj ścisły i metodyczny, gdy z niewielkich grup faktów poszczególnych, dawniej zupełnie niezauważonych, wyłaniały się poważne zagadnienia specjalne, wymagające dla ich rozwiązania zmudnej pracy drobiazgowej. Na tym gruncie powstały teorje mniej ogólne, teorje, odnoszące się tylko do pewnych, ściśle ograniczonych grup zjawisk. Jedne z nich dotyczą tylko zjawisk wzrokowych, inne słuchowych, te mają związek z psychofizyką, inne z psychologją uczuć, czy ujmowania przestrzeni. Teorje widzenia barw Helmholtza i Heringa, teorje harmonji Helmholtza i Stumpfa, natywizm i empiryzm, teorja uczuć James'a—Langego z jednej strony, a Wundta z drugiej; rozliczne interpretacje prawa Webera, teorje złudzeń wzrokowych, teorje uwagi i t. d.,

i t. d.—oto są przykłady (które mogą być powiększone każdej chwili) prądów, ścierających się w poszczególnych dziedzinach współczesnej psychologji eksperymentalnej.

Co z tego wynika dla rozważań, będących w związku z ułożeniem programu kursu psychologji w szkole średniej? Otóż przedewszystkim powstaje pytanie, jakie stanowisko wobec tych kierunków zajęć winien nauczyciel szkoły średniej. Czy ma on je zupełnie ignorować, czy też winien zaznajomić z niemi swoich uczniów? Jeżeli ignorowanie tych teorji nie byłoby wskazane, czy należy uwzględnić możliwie wszystkie kierunki, czy tylko niektóre? Co winno być kryterjum, kierującym wyborem tych czy innych teorji? Oto pytania, na które musimy odpowiedzieć, zanim przystąpimy do ułożenia pozytywnego programu psychologji. Nim odpowiemy na pytania powyższe, musimy przedewszystkim odpowiedzieć na pytanie zasadnicze: co ma być tym fundamentem, na którym winien się oprzeć wykład? Na pytanie to jest możliwa tylko jedna odpowiedź: Fundamentem tym mogą być jedynie *fakty*, dokładnie zbadane, stwierdzone doświadczalnie i ustalone. I w tym wypadku normą pedagogiczną może być tylko to, co jest normą z punktu widzenia naukowego. Twierdzenie zaś, że zdobywanie i poznawanie faktów jest zadaniem, górujacym w każdej nauce nad wszelkiemi innemi zadaniami, weszło chyba już z taką siłą do świadomości każdego, kto ma z nauką jakąkolwiek styczność, że musimy uważać się za zwolnionych z obowiązku dowodzenia go.

Teraz możemy odpowiedzieć na pytanie w sprawie teorji i hipotez w wykładzie psychologji. Że radykalne zrzeczenie się wszelkich hipotez i teorji byłoby szkodliwe, zdaje się nie ulegać wątpliwości. Zrzeczenie to równałoby się zupełnemu zrezygnowaniu

z wszelkich prób uporządkowania i wyjaśniania zjawisk. Wypływa z tego, że, zdecydowawszy się na to czy inne kryterjum, musimy uczynić pewien wybór z pośród teorji i hipotez.

Kryterjum tym może być wartość, jaką dana hipoteza posiada dla tych faktów, z któremi mamy zamiar zapoznać ucznia. A więc cały szereg rozważań teoretycznych, które stoją w luźnym tylko związku z faktami, albo też odnoszą się do faktów, których uczeń nie będzie miał sposobności poznać, musi zostać z programu szkolnego wyłączony. Dotyczy to przedewszystkim tych kierunków i teorji, które nazwaliśmy ogólnemi i które posiadają pewne zabarwienie filozoficzne. Są one nietylko próbami objaśnienia zjawisk już znanych, ale też w dużej mierze programami na przyszłość, programami, przesądzającemi z góry charakter faktów, jeszcze nieznanych i niezbadanych. Z tego powodu posuwają się one zawsze zbyt daleko, ponieważ wychodzą poza te fakty, dla których wyjaśnienia zostały zbudowane. Do takich kierunków należy sensualizm, asocjacjonizm, woluntaryzm i inn. Te kierunki ogólne mogą być bez żadnej szkody dla ucznia ignorowane w zupełności. Rozprawy na temat, czy wszystkie sprawy duchowe można sprowadzić do czuć, czy wszystkie stany złożone zawdzięczają swe istnienie mechanizmowi kojarzenia, czy wszystkie przejawy świadomości dadzą się rozważać jako modyfikacja zjawisk woli i t. p. — nietylko nie rozszerzą widnokręgu ucznia, lecz przyzwyczają go do ogólnikowego traktowania zagadnień i pływania po powierzchni, co w psychologji wobec lotności i nieuchwytności faktów psychicznych a więc i większej trudności skontrolowania twierdzeń, byłoby podwójnie szkodliwe. Rozważania ogólne, szerokie i daleko sięgające hipotezy posiadają zawsze nieprzeparty urok, ponieważ bardziej działają

na nasz zmysł estetyczny, zadowalając jego dążenie do stworzenia za wszelką cenę jedności i harmonji z chaosu, niż służą naprawdę do wyjaśnienia zjawisk. I z tego powodu są nieszkodliwe jedynie dla tych, którzy, posiadając spory zasób wiedzy specjalnej, krytycyzmu i znajomości historji danej gałęzi wiedzy, zdają sobie sprawę z tego, jak daleko może sięgać ich znaczenie naukowe i potrafią patrzeć na nie raczej, jako na pewne sprawdzenia, wymagające możliwości, niż jako na prawdy, nie podlegające wątpliwości. Zasób wiadomości oraz krytycyzmu, na jakie można liczyć u ucznia siódmej klasy, nie upoważniają nas bynajmniej do przypuszczenia, że owe rozważania ogólne będą przez niego należycie zrozumiane. Należy raczej oczekiwać czegoś wręcz przeciwnego, mianowicie że hipotezy te w umyśle jego przeistoczą się momentalnie w niezbite prawdy, że z teorji ogólnych staną się ogólnikami. Dodajmy do tego jeszcze tak popularny a szkodliwy dyletantyzm, przejawiający się w naszym społeczeństwie nietylko wśród uczniów, dla którego podobne rozwiązania ogólne są lekką a pożądaną strawą, a wtedy nasza obawa przeładowania wykładów daleko sięgającemi hipotezami okaże się dostatecznie umotywowaną.

Dla jednego tylko zagadnienia, obejmującego zakresem swoim całą dziedzinę zjawisk duchowych i będącego jednocześnie jednym z podstawowych zagadnień filozoficznych, pragnęlibyśmy uczynić wyjątek już choćby przez wzgląd na doniosłość, jaką posiada w historji filozofji psychologji. Zagadnieniem tym jest stosunek zjawisk duchowych do zjawisk fizycznych, hipotezami zaś, które stosunek ten wytłumaczyć pragnę, są, jak wiadomo, z jednej strony paralelizm psychofizyczny, prowadzący do monizmu panteistycznego, z drugiej zaś t. zw. interakcjonizm, pogląd o wzajem-

nym oddziaływaniu zjawisk fizycznych i duchowych, oparty na dualiźmie. Zagadnienie to należy w wykładzie szkolnym uwzględnić już choćby też z tego powodu, iż da nauczycielowi możność wykazania związków ścisłych, jakie istnieją pomiędzy psychologją a fizyką, następnie rzucenia nowego światła na twierdzenie o zachowaniu energji i uzmysłowienia doniosłości jego dla dwuch różnych typów objaśnień w psychologji. Wątpić należy, czy metafizyczna doniosłość tego zagadnienia może być omówiona w szkole średniej. Zarówno bardzo niewielka ilość godzin, przeznaczonych na wykład psychologji (dwie w tygodniu), jak i abstrakcyjność samego zagadnienia stoją temu na przeszkodzie. Ale tymbardziej winien nauczyciel zwrócić uwagę na stronę czysto psychologiczną oraz metodologiczną zagadnienia. Nauczyciel ma tu wdzięczne zadanie do spełnienia.

Przedewszystkim pokaże uczniowi na przykładzie konkretnym, jaką postać przybierze objaśnienie jakiejkolwiek prostej sprawy psychofizycznej w interpretacji jednej i drugiej hipotezy (najlepiej nadaje się tu schemat, uzmysławiający proces usłyszenia i zrozumienia czyjegoś zlecenia oraz reagowania na nie odpowiedzią lub czynem). Następnie wykaże konsekwencje psychologiczne jednej i drugiej hipotezy oraz związek, jaki zachodzi pomiędzy każdą z nich a zasadą zachowania energji i postulatem zamkniętego łańcucha przyczynowego zjawisk. Ponieważ w obecnym stanie wiedzy psychologicznej żadna z tych hipotez nie jest w posiadaniu argumentów niezbitych i ostatecznych, wskazanie kierunku, w jakim ma podążać próba rozwiązania zagadnienia tego ze strony nauczyciela nie może należeć do zadań autora metodyki niniejszej. Czy zagadnienie o stosunku duszy do ciała zostanie przez nauczyciela przedstawione

w tym czy innym świetle, zawsze powinien on pamiętać o jednym, a mianowicie o tym, by nie podawać hipotez mniej lub więcej prawdopodobnych za ostateczne i niezbite prawdy, nie podlegające żadnym wątpliwościom.

Zagadnieniem, wkraczającym już bardziej w dziedzinę konkretnych faktów, jakkolwiek ogólnym, ponieważ dotyczy ono całego obszaru zjawisk duchowych, jest kwestja *stanów nieświadomych*. Kwestja ta ze względu na jej doniosłość winna być uwzględniona w wykładzie w szkole średniej. Od nauczyciela zależeć będzie, w jakim miejscu kursu uzna ją za stosowne omówić. Naszym zdaniem, najlepiej nadają się do tego albo wykłady wstępne, w których nauczyciel zapozna słuchaczów z podstawowemi pojęciami psychologji (podczas wyjaśniania pojęcia świadomości), albo też wykład o uwadze, podczas którego nauczyciel rozwinie pojęcie stopni świadomości. Mówiąc o najwyższym stopniu świadomości, jaki osiągamy w stanie napięcia uwagi, gdy przedmioty, na które uwaga została skierowana, znajdują się w *„ognisku“ świadomości*, będzie musiał wyjaśnić znaczenie pojęcia *„pola świadomości“*, w których znajdują się przedmioty pozostałe i wyświetlić stosunek wzajemny obu tych pojęć. Zastosowawszy do stanów o najniższym stopniu świadomości pojęcie „bezwiedności,“ znajdzie wyborną sposobność do wyjaśnienia różnicy pomiędzy owemi stanami bezwiednemi a hipotetycznemi stanami nieświadomemi. Jakkolwiek przeważająca większość psychologów współczesnych wcale niedwuznacznie skłania się ku poglądowi, według którego stany psychiczne nieświadome są fikcją, nalaży nauczycielowi pozostawić swobodę w oświetleniu tego zagadnienia, oczywiście pod warunkiem, będącym cichem założeniem autora, że nauczyciel będzie psychologiem-fachowcem,

nie zaś, jak się to dzieje dotychczas, „pełniącym obowiązki“ nauczyciela psychologji. Czy kwestja stanów nieświadomych zostanie rozstrzygnięta w tym czy innym duchu, głównym zadaniem nauczyciela będzie wykazanie, że przeważająca ilość wypadków, które w życiu potocznym sprowadzamy do stanów nieświadomych, da się doskonale wytłumaczyć stanami bezwiednemi, różniącemi się od innych stanów świadomości jedynie stopniem. Że objaśnienie to winno być zilustrowane całym szeregiem przykładów, wziętych z życia potocznego, jest rzeczą zrozumiałą.

Poza temi dwoma zagadnieniami ogólnemi wprowadzanie do wykładu w szkole średniej kwestji ogólnych, pociągających zawsze za sobą hipotezy ogólne, wydaje nam się niepożądanem ze względu na obawy, rozwinięte powyżej.

Uwzględnienie natomiast hipotez i teorji, dotyczących wyjaśniania poszczególnych faktów konkretnych, z któremi uczeń zapozna się w toku wykładu, wydaje nam się niezbędnym. Obawy zbałamucenia ucznia ogólnikami, które były uzasadnione, gdy chodziło o teorje, będące w luźnym stosunku z faktami konkretnemi, są tu płonne. Zanim uczeń pozna jakąkolwiek teorję specjalną, będzie w posiadaniu ustalonych i ściśle stwierdzonych faktów. Ten grunt, jaki będzie miał pod nogami, zapobieże rozpłynięciu się hipotezy w ogólnik, ponieważ hipoteza będzie tu grała rolę cementu, spajającego fakty, tworząc z pewnej grupy zjawisk, wydających się na pierwszy rzut oka szeregiem niepowiązanych faktów bez wewnętrznego związku, harmonijną całość i jedność. Ta okoliczność, że psychologja posiada często w jednej i tej samej dziedzinie nie jedną, lecz większą ilość hipotez (bogactwo zawsze podejrzanej wartości), nie powinna nauczyciela zrażać. Może on nawet wyciągnąć z takiego stanu rzeczy pewną ko-

rzyść, ponieważ będzie miał okazję zdemonstrowania swoim słuchaczom pewnej charakterystycznej cechy każdej gałęzi wiedzy, cechy, polegającej na tym, że wiedza jest organizmem rozwijającym się, że jest zawsze w okresie stawania się, że nie jest nigdy skończona i że w każdym jej okresie pozostaje dużo do zrobienia. Tej tymczasowości pewnych teorji nie powinien on wcale ukrywać, ponieważ zwrócenie na nią uwagi jest doskonałym środkiem, pozwalającym uczniom stanąć wobec nauki na stanowisku, które z poznawczego punktu widzenia jest jedynie pożądane, a mianowicie krytycyzmu. Charakter tymczasowy i sporny teorji naukowych przyczynić się może do bardziej intymnego poznania wewnętrznego mechanizmu nauki i jednocześnie do uniknięcia suchego i sztywnego dogmatyzmu, dla którego wiedza jest czymś martwym i niepojętym, czymś, czego się trzeba tylko wyuczyć.

Musimy teraz omówić jeszcze jeden punkt, stojący w ścisłym związku z rozważaniami o pożytku hipotez specjalnych. Punkt ten dotyczy trzeciej składowej części każdej gałęzi wiedzy. Pierwsza część składowa każdej gałęzi wiedzy—to zdobyte przez nią wyniki—ustalone fakty. Druga—to próby ich powiązania w jedną harmonijną całość—teorje i hipotezy. Trzecia—to zbiór środków i narzędzi, służących do poznania faktów—metoda.

Musimy tu rozstrzygnąć pytanie, mające według nas pierwszorzędne znaczenie pedagogiczne, a mianowicie, czy strona metodologiczna psychologji ma być uwzględniona w wykładzie średnim. Czy należy ograniczyć się do podawania uczniowi faktów, a w najlepszym razie i hipotez, czy też należy oprócz tego i zaznajomić go ze sposobem zdobywania faktów? Czy ma on wiedzieć tylko, *co* zostało zrobione, *jakie* fakty zostały wykryte, czy też i *jak* te fakty wykryto? oraz

jakich wogóle środków używa nauka w swym stałym pochodzie?

Odpowiedź na pytanie powyższe wynika już z rozważań, dotyczących sposobu, w jaki winny być uwzględnione hipotezy. Strona metodologiczna (nietylko psychologji, lecz i każdej wogóle dziedziny wiedzy, będącej przedmiotem nauczania w szkole średniej) winna stać na pierwszym planie. Przyczyni się ona w sposób bardziej jeszcze skuteczny niż zaznajamianie ucznia z hipotezami do wywołania w nim przeświadczenia, że wiedza nie jest czymś martwym, czymś, co zostało dokonane gdzieś, za lasami i górami, przez jakieś specjalne istoty, zwane uczonemi, w sposób nieznany i tajemniczy. Uświadomi on sobie że wiedza jest dziełem rąk ludzkich, rezultatem ludzkiego wysiłku, cierpliwości, pomysłowości i zamiłowania, że uprawiać twórczo można ją przy odpowiednim zamiłowaniu i wyszkoleniu, że wreszcie sposoby, któremi się posługuje, nie mają w sobie nic zgoła tajemniczego.

Zaznajomiwszy się z metodologiczną stroną psychologji, wyrobi sobie uczeń pewne pojęcie o tym, czym jest warsztat pracy naukowej i dzięki temu potrafi lepiej ocenić wyniki poszukiwania naukowego, które przez ich związek z metodą, nie będą się wydawały czymś obcym i wiszącym w powietrzu. Uwzględnienie metodologicznej strony psychologji wpłynie też na to, że punkt ciężkości pracy szkolnej i domowej który tkwił zazwyczaj w biernym „wykuwaniu“ gotowych wyników, przesunie się ku bardziej cennym i celowym czynnościom umysłowym, a praca czysto pamięciowa będzie grała jedynie rolę środków, mających na celu utrwalenie w pamięci tego, co zostało zrozumiane.

Jest rzeczą zrozumiałą, że nie może tu być mowy

o chęci przygotowania ucznia do zawodu uczonego, o szerokim i drobiazgowym traktowaniu kwestji metody, o dążeniu do wypełnienia tych zadań, które są celem nauczania uniwersyteckiego. Strona metodologiczna winna polegać na zdemonstrowaniu najbardziej ważnych i typowych sposobów, dzięki którym zostało osiągnięte poznanie pewnej kategorji zjawisk. Nie chodzi wcale o wielką ich ilość. Chodzi natomiast o to, aby uczeń wiedział nietylko, *jaki* wynik został osiągnięty, ale też, *jak* on został osiągnięty i jak można sprawdzić jego słuszność. Pragnęlibyśmy, aby nauczyciel psychologji mógł się posługiwać środkami analogicznemi do tych, jakie ma w swym rozporządzeniu nauczyciel fizyki. Wykład psychologji będzie mógł tylko wtedy stać na należytym poziomie, jeżeli każda szkoła będzie posiadała odpowiednio zaopatrzone instrumentarjum psychologiczne, którego koszta są wcale niewygórowane, ponieważ przyrządy niezbędne w wykładzie średnim bywają często upraszczane. Nie bylibyśmy absolutnie w stanie przytoczyć żadnych argumentów, w imię których wykład psychologji miałby być bardziej upośledzony niż wykład fizyki. Wątpimy bowiem, czy przełożeni szkół zechcą powołać się na argument, że psychologja jest przedmiotem „nieobowiązkowym“, z którego egzamin nie jest wymagany. Wykład psychologji eksperymentalnej bez eksperymentów byłby wogóle tylko dziwolągiem.

Prawdą jest, że szkoła średnia nie jest uniwersytetem, ale też z drugiej szkoła średnia przygotowuje do nauki uniwersyteckiej, i dlatego też wydaje się nam niepożądanym, by pomiędzy jednym a drugim rodzajem uczelni istniał zbyt wielki rozdźwięk w pojmowaniu zadań wykształcenia naukowego. Nie należy zapominać, że przygotowanie, jakie uczeń wyniósł ze szkoły średniej, jest czynnikiem rozstrzyga-

jącym o powodzeniu, z jakim uda mu się zdobywać wiedzę wyższą. Jeżeli przyzwyczai się w szkole średniej do formalnego i pamięciowego traktowania nauki, do uważania jej jedynie za przedmiot, który należy wykuć, jeżeli nie wdroży się do tego, by uważać wiedzę za przedmiot, apelujący przedewszystkim do czynnych i twórczych pierwiąstków jego umysłu, to i w uniwersytecie stosunek jego do nauki pozostanie ten sam, co i w szkole średniej. Smutnym świadectwem prawdy słów naszych jest niewielkie zainteresowanie się prawdziwą nauką śród naszych sfer t. zw. inteligientnych. Większość ludzi skłonną jest uważać naukę jedynie za coś, czego trzeba się nauczyć na pamięć.

Postulat, żądający uwzględniania strony metodogicznej psychologji pociąga za sobą ważne konsekwencje, bez których zrealizowania jego osiągnięcie jest prawie niemożliwe. Konsekwencja ta, jak zaznaczyliśmy już powyżej, to instrumentarjum psychologiczne, przy którego pomocy nauczyciel mógłby zademonstrować uczniom metody, prowadzące do osiągnięcia wyników naukowych. Uwzględnianie eksperymentów przyczyniłoby się jednocześnie do szczerego zainteresowania się przedmiotem. Do sprawy tej, posiadającej znaczenie pierwszorzędne, powrócimy jeszcze.

V.

Wykład psychologji czuć w szkole średniej.

Za jedynie możliwą podstawę nauczania psychologji w szkole średniej obraliśmy fakty, dokładnie zbadane i ustalone. Wybór dwuch innych pierwiastków nauczania, a więc hipotez i metod zależeć musi, oczy-

wista, od wyboru faktów. Chcąc więc ustalić materjał konkretny, mający stanowić treść wykładów, musimy odnaleźć kryterja, któreby pokierowały nami w wyborze faktów. Że takie kryterja są niezbędne, wynika już choćby z tego, że każda dziedzina wiedzy a więc i psychologja, jest w posiadaniu dużego szeregu faktów o niejednakowej doniosłości zarówno naukowej jak i pedagogicznej. Nie sposób zaznajomić ucznia ze wszystkiemi faktami. Byłoby to zresztą bezcelowe. Chodzi więc o rozstrzygnięcie pytania, jakie fakty winny mieć pierwszeństwo przed innemi. Pytanie to posiada doniosłość pedagogiczną, ponieważ od jego rozstrzygnięcia zależeć będzie zajęcie stanowiska wobec pedagogicznego znaczenia rozmaitych działów psychologji.

Aby na pytanie to odpowiedzieć, musimy sobie przypomnieć, że cały materjał faktyczny, którym operuje psychologja, możemy podzielić na dwie części: 1) na stany i sprawy proste oraz 2) na stany i sprawy złożone. Do stanów prostych bywają zaliczane przedewszystkim czucia zmysłowe (zwane także przez niektórych wrażeniami) oraz uczucia przyjemności i przykrości. Do stanów złożonych bywają zaliczane t. zw. wyższe przejawy świadomości, jak np. postrzeżenia, myślenie, t. zw. uczucia wyższe (np. estetyczne, moralne, logiczne, religijne), zjawiska woli i t. p.

Na pierwszy rzut oka dziwnem wydawać by się mogło, że autor metodyki uważa za właściwe zastanawiać się nad pytaniem, czy jeden rodzaj faktów posiada wyższość nad innym rodzajem. Dla psychologa jak i dla każdego badacza każdy fakt jest jednakowo cenny, a jeżeli pewnym faktom bywa przypisywane większe znaczenie niż innym, to tylko ze względu na skutki, jakie wypływają z danego faktu dla objaśnie-

nia całej grupy innych faktów. Już z góry trudno przypuścić, aby z tego punktu widzenia fakty proste były bardziej cenne od złożonych lub też odwrotnie. Tak rzeczywiście nie jest. Jeżeli pomimo to pytanie powyższe zostało postawione, to stało się to z zupełnie innych względów. Śród sfer, znajdujących się w blizkiej styczności z działalnością pedagogiczną, zdarzało nam się często spotykać ze zdaniem, że rozwodzenie się nad czuciami i wogóle prostemi sprawami duchowemi jest w nauczaniu średnim zbyteczne i niewłaściwe. Zdanie to bywa zazwyczaj, poparte następującemi dwoma argumentami: 1) czucia zmysłowe należą nie do psychologji, lecz „właściwie“ do fizjologji, a więc w wykładzie psychologji mają być uwzględniane co najwyżej pobieżnie; 2) „wyższe“ przejawy świadomości posiadają pierwszorzędne znaczenie w życiu ludzkości, i są właściwie par excellence“ tym przedmiotem, który najbardziej interesuje, gdy mowa o zjawiskach duchowych. One też powinny z tego powodu stanowić punkt ciężkości wykładu psychologji w szkole średniej. Argument pierwszy uważamy za zupełnie błędny i pozbawiony podstaw. Co zaś do argumentu drugiego, to zdaniem naszym, nie dowodzi on tego, co dowieść zamierza, nie liczy się on bowiem z rzeczywistym stanem psychologji jako nauki ścisłej.

Zacznijmy od rozważenia argumentu pierwszego. Jeżeli chodzi o pytanie, czy wykład psychologji powinien być użyty na kontrabandę fizjologji i podawanie danych fizjologicznych za fakty, należące do psychologji, to w kwestji tej wypowiedzieliśmy się, jak się zdaje, zupełnie niedwuznacznie. Uważamy podawanie faktów fizjologicznych za należące do psychologji i wogóle wykład fizjologji pod etykietą psychologji za niedopuszczalne. Co innego jednak— rozstrzygnię-

cie pytania, że dziedzina czuć należy do fizjologji. Na pytanie to odpowiedź twierdzącą mogą dać jedynie ci, którzy o psychologji wiedzą tylko ze słyszenia. Ponieważ rozważanie tak prostych stanów psychicznych, jakiemi są czucia, prowadzi zawsze do pewnych praw anatomiczno-fizjologicznych, jako ich podstaw, uważają oni błędnie psychologję czuć za fizjologję. Żapominają, a właściwie nie wiedzą o tym, że zanim dojść można do objaśnienia fizjologicznego czuć należy przeprowadzić ich drobiazgową analizę psychologiczną, bez której budowanie teorji fizjologicznej byłoby wprost niemożliwe. Gdybyśmy czuć nie znali z doświadczenia psychicznego, żadna fizjologja nie byłaby w stanie ich wyczarować z procesów fizjologicznych. Fizjolog, badając pewne zmiany, zachodzące w układzie nerwowym i w narządach zmysłów nigdy nie byłby domyślił się, że istnieją takie procesy, jak kontrast barw, adaptacja, powidoki, tony kombinacyjne, dudnienia i t. d., gdyby zjawiska te nie były mu znane skądinąd, t. j. z jego doświadczenia „wewnętrznego". Pogląd więc, jakoby zjawiska, należące do psychologji czuć, były zjawiskami fizjologicznemi, może być jedynie uważany za wynik popularnego materjalizmu, według którego „barwa — to właściwie nic innego, jak drganie fal powietrza." Nieznajomość zupełna wyników, do jakich doszła psychologja doświadczalna w ostatnim trzydziestoleciu, mogła dać pochop do wypowiadania podobnych twierdzeń. Gdyby ci, którzy poglądy podobne wypowiadają, byli choć pobieżnie z temi wynikami obznajmieni, nie mogłyby one zyskać u nas popularności. *Opis* wszystkich zjawisk duchowych, związanych z funkcjonowaniem naszych narządów zmysłowych, może być dokonany bez uciekania się do wyrazów takich, jak siatkówka, konwergencja, czopki, ucho wewnętrzne

i t. p. Nawet w wielu podręcznikach, uznanych za wzorowe, opis zjawisk psychicznych, związanych z istnieniem narządów zmysłowych, nie bywa wcale poprzedzony wiadomościami z dziedziny anatomji i fizjologji, których wyliczenie następuje dopiero później, jak gdyby dla poglądowego zamanifestowania odrębności obu dziedzin, psychologji i fizjologji. Wielość tonów w akordzie można doskonale zaobserwować, nie posiadając najmniejszej wiadomości o narządzie Cortiego i błonie podstawowej, różnicę, istniejącą pomiędzy systemem tonów a barw, można wybornie uprzytomnić sobie bez powoływania się na różnice pomiędzy okiem a uchem. Bezpośredni *opis*, charakterystyka, oraz systematyka procesów psychicznych, związanych z czuciami, nie są więc identyczne z procesami fizjologicznemi, jakkolwiek te ostatnie są podstawą pierwszych. A jeżeli tak jest w rzeczywistości—a że tak jest, za dowód może służyć psychologja czuć — psychologja czuć nie jest fizjologją narządów zmysłowych.

Inną jest zupełnie rzeczą, że, aby wszystkie te zjawiska psychiczne, które nazywamy czuciami, dokładnie wytłumaczyć i powiązać, należy posiadać wiadomości z zakresu anatomji i fizjologji układu nerwowego i narządów zmysłowych. Nie można zrozumieć, dlaczego ucho posiada własności analityczne rozróżniania tonów w akordzie, nie posiadając wiadomości o jego budowie; nie można zrozumieć związku, zachodzącego pomiędzy powidokami ujemnemi, kontrastem i adaptacją bez znajomości procesów, zachodzących na siatkówce i t. d. Stąd nie wynika jednak, że tamte zjawiska psychiczne należą do fizjologji, a więc że nie powinny należeć do kursu psychologji w szkole średniej, lecz wynika wprost przeciwnie, że obowiązkiem nauczyciela psychologji jest zaznajomić uczniów

z elementarnemi procesami fizjologicznemi, bez których znajomość i zrozumienie spraw duchowych jest niemożliwe. Ten związek jednej dziedziny wiedzy z drugą nie jest zjawiskiem, właściwym tylko psychologji, mającym świadczyć o jej niedoskonałości.

Zjawisko to dostrzegamy w każdej dziedzinie wiedzy z tej prostej przyczyny, że nigdzie w świecie nie istnieją fakty, należące tylko do fizyki, czy tylko do chemji i t. d. Cobyśmy sądzili o botaniku, któryby zechciał twierdzić, że rozważanie wzrostu roślin nie należy do botaniki, ponieważ w związku z nim znajdują się procesy fizyczne i chemiczne, lub o historyku sztuki, badającym malarstwo Odrodzenia, któryby tylko dlatego nie interesował się stanem kultury w danym okresie, ponieważ badanie stanu kultury Odrodzenia należy też i do historji powszechnej? Nigdzie żadne zjawisko nie jest zupełnie izolowane od innych zjawisk. Dzieje się wprost przeciwnie.

Bez wzajemnego związku istnieją zjawiska tylko w kiepskich podręcznikach i w głowach zasklepionych w swej „specjalności" pedantów. Jeżeli nauczyciel wzbrania się zapoznać uczniów z tak ważnym działem psychologji, jakim są czucia, to nie jest to prawdopodobnie nic innego, jak chęć uważania swojego niedostatecznego przygotowania za normę obowiązującą.

Zdaje się, żeśmy dostatecznie wyjaśnili, iż rozdział czuć oraz procesów z nimi związanych, należy do psychologji.

Musimy teraz dowieść twierdzenia nierównie ważniejszego, a mianowicie, że dziedzinie tej nauczyciel winien poświęcić dużo uwagi, ponieważ posiada ona, zdaniem naszym, pierwszorzędne znaczenie dydaktyczne.

Jeżeli przejrzymy dawniejsze podręczniki szkolne psychologji oraz nowsze na dawniejszych wzorowane, uderzy nas niezwykle pobieżne traktowanie czuć zmys-

łowych. Ten stan rzeczy był zupełnie normalny dawniej, gdy psychologja zmysłów była słabo rozwinięta, a psychologja doświadczalna jeszcze nie istniała. Dziś jednak pedagog, chcący wykładać psychologję zmysłów w dawnym zakresie, może się ze strony uczniów narazić na słuszny zarzut, że komunikuje im w sposób mniej lub więcej uroczysty wiadomości, które każdy posiadł bez żadnej nauki, np., że nos jest do wąchania, a oczy do patrzenia. W rzeczywistości przy pobieżnym traktowaniu tej dziedziny niepodobna uczniowi powiedzieć nic ponadto, co on już sam dawno wie. A tymczasem właśnie dziedzina ta nadaje się dla wielu powodów doskonale do wykładów w szkole średniej. Przedewszystkim psychologja czuć jest naturalnym dopełnieniem fizyki. Dzięki niej zostanie zapełniony przedział, jaki istnieje pomiędzy zjawiskami fizycznemi znanemi w tej strukturze, z jaką się uczeń zaznajamia na lekcjach fizyki z jednej strony, a ich subjektywnym bezpośrednim ujmowaniem, tworzącym materjał „naturalnego“, naiwnego poglądu na świat—z drugiej. Wszystkie te czynniki subjektywne, które są pierwiastkiem, opóźniającym poznanie naukowe, i z tego powodu są eliminowane przez fizyka, jako nie należące do świata objektywnego, zostają rozpatrywane w psychologji zmysłów, która, wyświetlając sprawy, kierujące temi zjawiskami subjektywnemi, wykazuje, że i tu prawidłowość jest nie mniejsza, niż tam, w świecie fizycznym. Uczeń, zaznajomiwszy się pod kierunkiem psychologa-fachowca z całym szeregiem zjawisk, zależnych li tylko od subjektywnej organizacji psychofizycznej osobnika poznającego, zda sobie sprawę z tego, że aby zorjentować się w kalejdoskopie zjawisk fizycznych, należy uwzględnić też procesy subjektywne, pośredniczące w ujmowaniu tych zjawisk. Wynikiem tego poznania będzie

świadomość, że całość świata doświadczalnego jest dopiero rezultatem dwu czynników: objektywnego i subjektywnego. Jako przykłady konkretne tych zmian, niezależnych od spraw fizycznych otaczającego świata, a mających źródło w poznającym osobniku, mogą służyć kontrast barw i świateł, (a więc widoczne wpływy jednej barwy na drugą, nieobjęte programem badań fizyka), cały szereg rozmaitych złudzeń zmysłu ciśnienia, ruchu, t. zw. adaptacja ogólna i miejscowa i t. d., i t. d. Wszystkie te sprawy bada psychologja czuć. Jeżeli więc jest rzeczą pożądaną, by uczeń poznał też warunki subjektywne ujmowania świata fizycznego, jest tym samym pożądane, aby psychologja czuć nie była traktowana po macoszemu w szkole średniej. Konieczności zaznajamiania ucznia z niektóremi danemi anatomo-fizjologicznemi nie należy się przerażać, ponieważ ostatecznie szkoła po to istnieje, aby uczeń wyniósł z niej wiadomości potrzebne. Z drugiej strony na zakomunikowanie uczniowi wiadomości z anatomji i fizjologji nauczyciel straci możliwie mało czasu, ponieważ wprowadzony w klasie VI wykład anatomji i fizjologji człowieka ma między innemi na celu należyte przygotowanie w tym właśnie kierunku. Rola nauczyciela psychologji sprowadza się jedynie do powtórzenia i przypomnienia uczniowi tego, czego już go uczono.

Ale są jeszcze inne powody, dzięki którym uwzględnienie psychologji czuć w szkole średniej — jest wskazane. Jakeśmy to uzasadnili już wyżej, jednym z celów wykładu psychologji jest przyzwyczajanie ucznia do obserwacji i analizy psychologicznej, dzięki której będzie w stanie na sobie sprawdzać to, czego się nauczył z wykładu. Żaden może dział psychologji nie nadaje się tak wyśmienicie do tej czynności, szczególnie na początek, jak psychologja zmys-

łów. Kto wie, z jakiemi trudnościami trzeba walczyć, aby dokładnie zaobserwować jakiś fakt, należący do t. zw. wyższych stanów duchowych, ten się odrazu zgodzi na to, że zjawiska, należące do psychologji czuć, nadają się w sposób szczególny do ćwiczeń w szkole średniej. Zaletę ich stanowi przedewszystkim już ta okoliczność, że stany te trwają dłużej niż np. wyobrażenia, uczucia, myśli i t. p. stany „wyższe“, ponieważ istnienie ich związane jest z istnieniem bodźca zewnętrznego. Po drugie, są one jak gdyby bardziej konkretne i z tego powodu łatwiej dostępne dla obserwacji. Takie zjawiska, jak kontrast barw, adaptacja, powidoki, można zdemonstrować nawet dzieciom. Ponieważ procesy te wpływają bezpośrednio na „wygląd“ pewnych zjawisk fizycznych i tylko w związku z niemi mogą być obserwowane, dostrzeganie ich jest w dużym stopniu ułatwione, gdyż uczeń, chcąc zaobserwować wynik jakiegoś procesu psychicznego, zmuszony jest skierować swoją uwagę na przedmiot fizyczny, na którego terenie ów proces się odbywa. Tak np., by zaobserwować zjawisko adaptacji miejscowej, trzeba przez pewien przeciąg czasu wpatrywać się w powierzchnię barwną, która zaczyna stopniowo tracić swój kolor poprzedni i staje się szarą. To samo odnosi się mutatis mutandis do zagadnień z psychologji widzenia przestrzeni, (widzenie jednym okiem i obydwoma oczami, widzenie trzeciego wymiaru i t. d.), psychologji słuchu, dotyku, powonienia, smaku i t. d. Każde niemal spostrzeżenie z dziedziny psychologji zmysłów będzie musiało być dokonane na przedmiotach świata zewnętrznego. Z punktu widzenia dydaktycznego jest to wielki *plus*, ponieważ przedmioty fizyczne łatwiej dadzą się zaobserwować; tak więc obserwacje z dziedziny psychologji zmysłów oprócz ich wartości bezpośredniej, stanowić mogą do-

skonały wstęp do obserwacji bardziej trudnych i wymagających większej wprawy z dziedziny wyobrażeń, myślenia i t. zw. uczuć wyższych.

Znaczenie formalne psychologji zmysłów jest pierwszorzędne: zachęci ona i wprawi ucznia do obserwowania stanów bardziej lotnych i złożonych. Jeżeli uczeń zda sobie sprawę z tego, jak bądź co bądź skomplikowanym jest proces, który na pierwszy rzut oka wydaje się prostym, zupełnie inaczej będzie spoglądał na procesy „wyższe", które są nierównie bardziej zawiłe i złożone od tamtych. To też sprawy psychiczne z dziedziny psychologji czuć dla ich większej prostoty i przejrzystości nadają się lepiej od innych do ćwiczeń w szkole średniej. Jako przykłady takich ćwiczeń z zakresu analiży mogą służyć: demonstracja złożoności prostego dźwięku, który na pierwszy rzut oka wydaje się nierozkładalnym pierwiastkiem, analiza czuć smakowych wraz z wykazaniem roli, jaką odgrywają czucia węchowe, których funkcje przypisujemy zazwyczaj smakowi, rozłożenie t. zw. dotyku na jego części składowe (właściwe czucia ciśnienia, mięśniowe, czucia stawowe i ścięgien, bólu i t. d.

Od początkującego nie należy wymagać zbyt wielkiego wyszkolenia w czynności, która, mówiąc nawiasem, jest czynnością praktycznie najnienaturalniejszą w świecie: nasz świat duchowy w przeważającej ilości wypadków jest środkiem do celu. Uwaga nasza skierowana jest zazwyczaj na przedmioty, na ich wartość lub znaczenie dla nas, na ich stosunki wzajemne i t. d. Tylko w razach wyjątkowych nasze stany psychiczne dają nam niekiedy natrętnie znać o sobie; ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy dochodzą one do takiej siły, że przeszkadzają nam w wykonywaniu czynności, na które normalnie skierowana jest nasza

uwaga. Ale i w tych wypadkach myśl o zajęciu postawy obserwacyjnej znajduje się na ostatnim planie. Jesteśmy wtedy terenem, na którym powstają, rosną i giną uczucia, afekty i pożądania; zdajemy sobie sprawę z tego, czy są dla nas przyjemne, czy przykre, pożyteczne, czy zgubne; najmniej zaś myślimy o tym, aby je zaobserwować. Zresztą warunki, w jakich stany te powstają, mało nadają się do obserwacji. Gdy rozkoszujemy się kwartetem Beethovena, pogrążeni jesteśmy w kontemplacji potoku dźwięków i cudownych arabesek, jakie tworzą; zapominamy o całym świecie otaczającym, boimy się stracić najdrobniejszą cząstkę całości, „zamieniamy się w słuch.“ Najmniej mamy wtedy ochoty do zajmowania się temi procesami, które zachodzą w naszej świadomości podczas stanu kontemplacji, ponieważ cali jesteśmy pochłonięci czarem piękna. A pięknym—jest kwartet Beethovena, nie zaś—procesy psychiczne, dzięki którym to piękno odczuwamy. Gdybyśmy wpadli na pomysł obserwowania swoich stanów psychicznych podczas rozkoszy estetycznej, rozkosz ulotniłaby się natychmiast. To też jest rzeczą zrozumiałą, że w prawdziwie psychologicznej obserwacji posiadamy normalnie mało wyrobienia. Przenikliwość samoobserwacji jest darem, który trzeba zdobyć w usilnej pracy. Nie można jej więc wymagać od ucznia, który z natury rzeczy i ze względu na swój wiek jest bardziej wrażliwy na świat zewnętrzny, aby sprostał zadaniu, przerastającemu jego siły. Nauczyciel psychologji musi wyjść z założenia, że dopiero pod jego kierunkiem uczeń rozpocznie systematycznie zapoznawać się ze światem psychicznym. I dlatego fakty proste, odnoszące się do psychologji czuć, powinny być tym materjałem, na którym uczeń będzie ćwiczył się w czynności dotychczas dla niego

nowej. Na tych faktach będzie też sprawdzał słuszność twierdzeń, wygłaszanych przez nauczyciela.

Ta łatwa sprawdzalność jest dalszym etapem, czyniącym uprzywilejowanemi zjawiska z psychologji czuć. Duża większość zjawisk z tego zakresu może, a właściwie winna być zdemonstrowana podczas wykładu i służyć za jego ilustrację. Ta równoległość wykładu mniej lub więcej teoretycznego i pokazów oraz prostych eksperymentów wpłynie bardzo dodatnio zarówno na zainteresowanie się ucznia przedmiotem jak też i na jego krytycyzm. Doświadczenia te bowiem są przeważnie proste, a ponieważ psychologja zmysłów jest kolebką psychologji eksperymentalnej, i większość metod psychologicznych została poraz pierwszy na tym właśnie polu wypróbowana i udoskonalona, przeto dział psychologji zmysłów może służyć za doskonały środek do wyrobienia metodycznego ucznia.

Wreszcie dział ten stoi w blizkim związku ze zjawiskami życia codziennego i dlatego przyznajemy mu też znaczenie praktyczne. Między innemi wykład z dziedziny czuć wzrokowych, a specjalnie wykład o mieszaniu barw na siatkówce, o kontraście da możność nauczycielowi zwrócić uwagę ucznia na zjawiska zewsząd go otaczające, a pomimo to wskutek braku ich znaczenia czysto utylitarnego, wymykające się z pod jego uwagi. Rzadko kto wie np., że cienie, jakie widzimy naokoło siebie, są naprawdę barwne, ponieważ zjawisko to nie posiada znaczenia praktycznego. Gdy jednak większość ludzi dostrzeże barwne cienie na obrazie, uważa to za secesję, dekadentyzm, pozowanie artysty, nie zdaje zaś sobie sprawy z tego, że malarz oddaje dokładnie to, co widział w przyrodzie. Zwrócenie uwagi ucznia na zjawiska podobne pociągnie za sobą wysubtelnienie jego wzroku i będzie miało ten skutek, że wydoskonali jego poczucie artystyczne, sto-

jące u nas w rzeczach malarstwa na niesłychanie nizkim stopniu. Uczeń przekona się, że technika malarska impresjonistów czy pointillistów nie jest jakimś dziwolągiem, lecz że polega na zupełnie konkretnych zjawiskach, z któremi go zapozna psychologja.

Oto motywy, które, zdaniem naszym, przemawiają za należytym uwzględnieniem działu psychologji zmysłów w kursie szkoły średniej. Ze względów technicznych zaliczamy tu też zasadnicze wiadomości z psychofizyki, a przedewszystkim prawo Webera oraz związaną z nim demonstrację podstawowych metod odnajdywania progu dolnego i różnicowego. Wszystkie te zalety, które przypisujemy działowi psychologji czuć, przypisujemy też i psychofizyce.

Dr. J. Segał.

O metodzie wykładu literatury polskiej.

III

Z kolei rzeczy, poznawszy zakres lektury [1]), należy rozważyć pytanie, jak czytać, t. j. jak objaśniać utwory.

Na kwestję tę przenosi się właściwie środek ciężkości całego zadania, wobec tego, że usuwamy oddzielny wykład historji literatury. Rozumie się (wynika to z wszystkiego, co dotąd powiedziałem), że zależy mi głównie na takim objaśnianiu, któreby zwolna, skupiając różne cząsteczki, wykrystalizowało w rezultacie postać autora, jego życie wewnętrzne, drogę, po której nieraz z mozołem odszukiwał siebie, stosunek jego do zagadnień epoki i do tych, które poza epokami trwają wieczyście (metafizycznie) — słowem, objaśniać, to dla mnie znaczy *stwarzać na nowo życie*, zaklęte już w pozornie nieruchomy kształt druku.

Dochodzi się w ten sposób w zupełnie inne okolice, niż przy owym objaśnianiu poszczególnych kwestji ze stanowiska językowego, stylistycznego i t. p. Należy bowiem niewątpliwie unikać wiwisekcji utworów—i sprowadzić rzecz raczej do auskultacji żywego człowieka, polegającej przedewszystkim na odszukaniu serca i wysłuchaniu jego tętna.

---

[1]) Patrz „Nowe Tory" zesz. II, str. 138—145.

Mówiąc mniej obrazowo, wszelkie komentowanie winno obracać się koło jednej myśli zasadniczej. Myślą tą jest dla mnie prawda, że — w tej dziedzinie — zrozumieć znaczy właściwie *odczuć.*

Wiem z góry, że tego rodzaju twierdzenie spotka się u nas z zarzutem ciągłego „romantyzowania", z żądaniem wprowadzenia w naukę nareszcie trzeźwej, badawczej myśli bez „sentymentu" i t. p. U nas, w Polsce — powiadają przeróżni zwolennicy czeskiego przemysłu—wszystko się zawsze sprowadza do uczucia i stąd zamiast uczonych działaczy mnożą się szeregi niedołęgów uczuciowych i t. d., i t d.

Przejechałem się tedy umyślnie za granicę—ażeby tam uzbroić się w ewentualną odpowiedź. Wiem, jak nam import imponuje.

Otóż *Loise*—w dziele p. t. „Méthode et essai d'analyse litteraire" — powiada: „Kto nie odczuł, ten i nie zrozumiał. Uzbroić się w skalpel analizy dla obnażenia wszystkich kunsztów kompozycji i stylu—to znaczy niewątpliwie zrobić dużo dla rozwinięcia zmysłu krytycznego, jakoteż dla kultury umysłowej wogóle; ale jeśli nie uczuliście ani uderzeń serca, ani poruszeń duszy pod ręką gienjusza, zrobiliście tylko sekcję trupa."

Nie jest to zaś tam, na „racjonalistycznym" Zachodzie, zdanie odosobnione. Autora tego cytuje w swojej „Metodologji ogólnej i szczegółowej" Collard i oddaje: „Czego domagamy się od ucznia, to przedewszystkim, ażeby nam powiedział (w analizie literackiej), co myśli, lub lepiej jeszcze, co *czuje.*"

Jest to rzecz niezmiernie doniosła—takie od razu, na początek, postawienie sobie wyraźne, ustawienie mocne osi krystalograficznej, która stanowi o całym systemie objaśnienia. Z tego bowiem podstawowego założenia wynikają ważne wnioski:

Nasamprzód—że analiza, zarówno pod względem treści jak formy, nie może się zbytnio rozpraszać na szczegóły, pamiętając o pomocniczej roli swojej względem głównego celu.

Oczywiście—szczegóły być muszą i to podkreśliłbym silnie, dla uchylenia raz na zawsze zarzutu dyletantyzmu. Odczuć jest rzeczą stokroć trudniejszą, niż zrozumieć — wywołać w duszy ucznia stan uczuciowy stokroć trudniej, niż dać mu samo tylko pojęcie. Wiedzą o tym pedagogowie, jak i wszyscy, którzy za materjał pracy mają duszę, nie papier. I czasem jest wprost rozpaczliwe, jak po wsunięciu pewnych pojęć w schowki mózgowe ucznia, czujemy, że dalej, głębiej—ani rusz! Wtedy nie pomoże walić taranem. Natomiast bardzo często drobny jakiś zwrot, którym się posłużył autor, a zręcznie przez nauczyciela uchwycony, może zastąpić czarodziejskie wołanie: „Sezamie, otwórz się!"

Dusza bowiem *zdradza się* najszczerzej odruchami. Otóż i twórca częstokroć kilku słowami, szczególnym jakimś zestawieniem barw, wykrzykiem, roztworzy pełniej głąb swoją i silniej nam się udzieli, znamię swoje wyciśnie. (Czy to w utworze mimowolne jest, czy świadome, rzecz obojętna). Wtedy my jakby podstępem, wejściem tajemnym bierzemy twierdzę...

Wynika stąd, że nie należy gardzić żadną formą udostępniania uczniowi tajemnic utworu. A dalej, co jeszcze ważniejsze, że postępując tą metodą, dojdziemy do pożądanego ujęcia jedności formy i treści — i wtedy żaden komentarz odnośnie do stylu, rytmu i t. p. nie będzie wyłącznie formalny, a przeciwnie okaże się, jak wszystko jest w harmonji, wszystko konieczne, wzajem się wyjaśniające i wywołujące.

Jeśli zatym mówię o stwarzaniu na nowo życia, zamkniętego łożyskiem utworu, nie mam bynajmniej

na myśli bujania się na biegunach ogólników uczuciowych, tylko właśnie takie poznanie, któreby z rzeczy nawet pozornie najbardziej zewnętrznej uczyniło tylko jeden z wielu tonów wewnętrznej melodji twórczej. Wnikniemy więc nawet w sieć figur retorycznych, zbadamy rytm nietylko poezji ale nawet i prozy, zatrzymamy się przy upodobaniu autora do pewnych słów czy określeń, zaznaczymy elegancję lub szorstkość mowy, rozlewność lub zwartość i t. d., i t. d.—a wszystko jako promienie jednego ogniska, sycącego się, same w sobie, światłem nieugaszonym.

W ten sposób badanie strony formalnej nabiera żywotniejszej cery i staje się dla ucznia zrozumiałą jego doniosłość i nierozłączone z treścią powiązanie.

Badanie treści, ze względu na ideę główną i pomocnicze, na cel (artystyczny, społeczny i t. d.) i sposoby wykonania go—oświetlone już zostało chyba dostatecznie w tym, co powiedziano dotąd we wszystkich trzech artykułach.

Podkreślę tylko raz jeszcze znaczenie dla ideowości owych zwrotów „zdradzieckich.“ Np. kiedy Rej— bez zbytniego zresztą nacisku — wypowiada przestrogę: „Starajże się zasię, *abyś się nie nazbyt domem obarłożył...*“ Czyż nie jest to jedno z najbardziej charakterystycznych wyrażeń się duszy Rejowskiej? Z tego jednego zdania wywiązać możemy całe jego życie osobiste i społeczne, upodobania i nałożone na nie wędzidło, mocną, wyrazistą a twardą plastykę mowy — wywołać możemy nieomal postać i ruchy jego—i stawić uczniom przed oczy i zapytać wprost: *widzicie?*

Albo Kochanowski w „Trenach.“ Zazwyczaj przy objaśnianiu utworu tego postępujemy w ten sposób: tren pierwszy zawiera to i to, tren drugi i t. d. Badamy myśl trenów poszczególnych, ich związek, zastanawiamy się nad zawartym w nich obrazem Ur-

szulki. To wszystko jednak nie odtwarza nam najważniejszego — bo postaci samego *ojca bolesnego.* I sądzę, że znowu przy pomocy poszczególnych, w utworze ukrytych, jakoby odruchowych wykrzyków cierpienia możemy nakreślić ją niewielu mocnemi linjami, dać ją w *dramacie*, to znaczy w *akcji.* A więc nie idee, myśli, uczucia—tylko żywy, cierpiący, po opustoszałym domu daremnie zmarłej szukający ojciec — z jednej myśli przerzucający się w drugą, jakby po omacku, ratunku oczekując... Miałem sam wypadki takie, że „Treny“, dla mnie zawsze pełne krwi i łez serdecznych, wydawały się uczniom — zimne, sztywne. Przypuszczam, że przeważnie z powodu języka, z powodu naszego dziś przyzwyczajenia się do wyrażania bólu w poezji w sposób bardziej efektowny, barwniejszy. Ale w wypadkach owych chwytałem się tego właśnie sposobu udramatyzowania, zastosowując powyrywane z „Trenów“ proste, bolesne skargi, które w całości utworu nieraz nikną a które tymbardziej wydobyć należy i odpowiednią dać im *ekspresję.*

Wyraz ostatni prowadzi nas zarazem do dwu dalszych, ważnych środków zbliżania uczniom utworu poznawanego.

Ekspresję bowiem zyskuje się dwojaką drogą. Jedna polega na *wygłoszeniu*, odczytaniu głośnym, dostrojonym do treści i formy utworu. Środek to najpierwotniejszy, oparty zarazem na świadomym wyzyskaniu instynktownych, żywiołowych czynników duszy słuchacza. Tu się ją bierze szturmem, nie przez pośrednictwo rozumu, jeno jak gdyby przez nagłe otoczenie rytmiczną melodją powietrza, przez którą—niby przez most zwodzony, przerzuca się własną duszę w słuchacza. Niewątpliwie to, co się na ogół suggiestją nazywa, działa tu bardzo silnie. Ale tym dobitniej

należy zaznaczyć, że tego rodzaju użycie głosu niema nic wspólnego z t. zw. deklamacją. Jest to odczytanie, mające siłę tylko wtedy, kiedy przez nie przepływa prąd rzeczywistego, nabrzmiałego uczucia—a którego szczytnym zadaniem jest *przywrócenie słowu pierwotnej jego wartości.* Wiele bowiem słów, użytych w utworze, działa zbyt słabo jedynie dlatego, że są to słowa, słyszane i używane przez ucznia w bezdźwiękowej pospolitości codziennej — i ten właśnie dźwięk (bynajmniej nie rezultat kunsztu) trzeba tym słowom przywrócić.

Drugi środek ekspresyjny czyli uwydatniający wartość utworu jest już wtórny i zmierza do przeniesienia utworu napowrót w chwilę, kiedy powstał. Tu posłużyć się trzeba wszelkiego rodzaju uwagami, mającemi uplastycznić treść poznawaną. Dobrze tę stronę objaśniania zestawił Collard. Powiada on: „...i tak, jeśli utwór czytany został natchniony jakąś doniosłą okolicznością z życia autora, należy ją powiedzieć; jeśli dla zrozumienia go, trzeba się wtajemniczyć w jakieś zagadnienie literackie, psychologiczne lub społeczne, należy w kilku słowach wprowadzić ucznia w treść kwestji; jeśli dla zważenia idei i ocenienia tekstu, trzeba zdać sprawę z czasu, kiedy pisał autor, ze stanu piśmiennictwa i smaku w tej epoce, należy dostarczyć potrzebnych wskazówek...“ i t. d., i t. d.

Wszystko to razem winno mieć jednak jeden cel właściwie: żeby kamień wstawić napowrót w koronę, z której został wyjęty. Tak dopiero i oprawa i towarzyszące mu kamienie sąsiednie nadają mu blask właściwy, rzec można—przywracają życie.

W sprawie objaśniania idei raz jeszcze na ważny moment zwrócić chcę uwagę. Oto powiadam, nie same myśli, idee, ale *człowiek.* Żywy człowiek, *mający* takie lub inne idee i myśli, to zupełnie co innego, niż te

jego zasoby duchowe, w oderwaniu od niego ujęte i rozważane. W tym sensie mówiłem wyżej o odtwarzaniu na nowo życia, wstrzymanego w biegu przez przejaw twórczy. Jeśli zaś bierze się ideę samą, w oderwaniu od żywego podłoża, na którym powstała, otrzymujemy błędnie *temat*, jako ustalony punkt myślowy, który autor starał się w utworze przeprowadzić.

Na przykładzie różnica wyjdzie wyraźniej.

Czy Konrad Wallenrod jest apoteozą zdrady, czy jej potępieniem? Wiadomo, że i jedno i drugie zdanie ma zwolenników. Ale mimo wszystko, w utworze zbyt wyraźne są wskazówki, że sam bohater nie jest o szczytności drogi swojej przekonany. Z drugiej strony jednakże nie możemy nawet dopuścić idei takiej, że autor świadomie z utworu swego zrobił wypracowanie na temat, jako takie działanie jest niemoralne i bezskuteczne.

Jak tedy znajdziemy wyjście? Oto jeśli z abstrakcji ideowych ściągniemy rzecz w głąb życia wewnętrznego samego twórcy, jeśli ją wysnujemy z przejść, które utwór wywołały, z załamań, które wzięte w siebie uczucie zdrady wytworzyło, z wątpliwości i wahań, które przeprowadzeniu jej towarzyszą, a które w ostatecznym momencie tylko rozpaczliwemu ustępują porywowi. Słowem—dać ideę nie w spoczynku, jeno w *ruchu*. Utwór sam, nawet przez formę swą (historycy literatury wybadali, że jest właściwie wynikiem dwu odrębnych pomysłów) stwierdzi nam tylko tę nierówną, załamującą się linję idei i dostarczy znowu przykładu, jak treść z formą nierozłącznie są powiązane.

W ten sposób—cóżby to było, gdybyśmy chcieli np. Wyspiańskiego „Wyzwolenie“ objaśniać w obrębie idei ustalonych! Ileżby się okazało sprzeczności, nieskojarzeń i t. p.! A sądzę, że mniej więcej do każ-

dego głębszego utworu zasada ta się stosuje i stosowana być winna.

Wreszcie parę słów tylko jeszcze o t. zw. ocenie krytycznej. Zdaje mi się, że przez stosowanie powyższego wykładu zdolność ta wytwarza się sama przez się. Nie sądzę, żeby było pożądane powoływać ucznia do ścisłej krytyki utworu. Przedewszystkim, czytamy w szkole niemal same najlepsze. Poziom, stopień siły twórczej da się chyba wyczuć bardzo łatwo—w każdym razie przy objaśnianiu uwydatni się on wyraźnie. Cały zresztą plan lektury, który podałem w poprzednim artykule, prowadzi do tego, żeby uczeń wchodził w coraz to rozleglejsze i wyższe kręgi natchnienia. Przez silniejsze podkreślanie zwrotów i obrazów poszczególnych, o czym już mówiłem, wzmacnia się w uczniu wyczucie piękna, pobudza się do szukania go nawet w szczegółach i odcieniach.

Jest zresztą cały trud objaśniania piękna w literaturze taki, jak przy zaznajamianiu dzieci z pięknem przyrody. Są to wspólne po łąkach i borach wycieczki o wszystkich porach roku, dnia i nocy, przy słonecznej i chmurnej, burzliwej pogodzie. Jeśli chcemy w dzieciach wzbudzić zaciekawienie i miłość do przyrody, jeśli pragniemy, by się zastanowiły przed puszczającym konary drzewem i przed barwnym kielichem woni kwiatowej, jeśli chcemy, by podniosło głowę za przelatującym owadem, a zatrzymało się nawet nad skłębionym życiem kałuży — musimy mieć sami w sobie szczery dla tego wszystkiego podziw, niestępiony nawyknieniem zapał. Dusza młoda w lot chwyta szczerość lub fałsz zachwytu—i przenigdy nie zdołamy w niej obudzić tego, co w nas śpi lub zamarło.

Andrzej Baumfeld.

Z LITERATURY

Dr. Stanisław Kot. Szkoła lewartowska. Z dziejów szkolnictwa arjańskiego w Polsce. Lwów 1910.

Szkolnictwo polskie minionych wieków stanowi bezsprzecznie dziedzinę, opracowaną dotychczas bardzo nierównomiernie. Kiedy bowiem wieki średnie znalazły już np. sumiennego badacza w prof. Antonim Karbowiaku (t. I i II jego „Dziejów wychowania“), a szkoły XVIII stulecia (Komisji Edukacyjnej) wykazać dziś mogą bardzo poważną ilość pozycji bibljograficznych w dziale opracowań (Wierzbowski, Karbowiak, Witkowska, Józef Lewicki, Koprowicz etc.), — to przeciwnie wiek XVI i XVII, a więc epoka wielkiej bujności i ruchliwości na polu szkolnictwa i pedagogji w Polsce, okres ciągłego eksperymentowania, zaszczepiania na urodzajnej polskiej glebie idei wychowawczych „zagranicy“ katolickiej i protestanckiej, ścierania się na terenie szkoły prądów nowych z staremi zasadami, tylowieczną praktyką uświęconemi, ta epoka właśnie—nie doczekała się jeszcze ani należytego ujęcia syntetycznego, ani, co już gorsze, jakichś wyczerpujących studjów, na które w całej pełni zasługuje. Jeszcze szkolnictwo „wyższe“, akademickie, wyszło nienajgorzej; dzięki umiejętnym usiłowaniom prof. Morawskiego, J. Bielińskiego, J. K. Kochanowskiego, ks. A. Wadowskiego i inn., mamy szereg prac czy publikacji źródłowych, wyświetlających *do pewnego stopnia* dzieje, kwitnienie, wartość naukową polskich uniwersytetów w tym czasie; taka „Historja Uniwersytetu Jagiellońskiego“ (dotąd 2 tomy) Kazimierza Morawskiego jest bodaj że klasycznym dziełem. Ale cóż rzec o szkołach średnich i niższych? o szeroko rozgałęzionej

sieci prowincjonalnych „kolonji akademickich“, kierowanych nieraz przez bardzo tęgie głowy (np. lwowska w XVI w. lub krasnostawska), rozwijających się czasem doskonale, to znowu spadających do poziomego znaczenia małomiasteczkowej szkółki? Jakie były ich programy, organizacja, działalność, kierownicy, podręczniki? Również bardzo niewiele wiemy o tak świetnym niegdyś szkolnictwie i wychowawczej inicjatywie naszych różnowierców: Kalwinów, Luteranów, Braci Czeskich i Arjan, a przecież ich szkoły (pińczowska, rakowska, lucławicka, toruńska, krakowska, leszneńska i t. d.) cieszyły się na swe czasy rozgłosem niepoślednim, nie tylko u swoich, lecz i u obcych. Dzisiaj dopiero Niemiec, pastor T. Wotschke z Poznańskiego musi nam o tym w mnogich swoich rozprawkach przypominać. A poza tym wszystkim, czyż znamy naprawdę dobrze np. nasze szkoły jezuickie, którym tak smutną przypisuje się rolę w historji „oświecania“ narodu? Na każdym więc kroku wiele braków, luk, a przeto i postulatów na przyszłość.

Z tym większym zainteresowaniem bierze się do ręki niewielką rozprawę młodego polonisty lwowskiego, d-ra *Stanisława Kota* o *„Szkole lewartowskiej“*, wydaną przez zasłużone Towarzystwo Nauczycieli Szkół wyższych we Lwowie (w formie dodatku do miesięcznika „Muzeum“). Praca ta—jak autor na wstępie zaznacza—poświęcona jest opisaniu jednej ze szkół arjańskich w Polsce i „wyświetleniu fałszywych mniemań o bezwzględnie sekciarskim charakterze tego szkolnictwa“, zasługą jej jednak niepomierną to, że wogóle potrąca o pedagogję protestantów naszych, że ciekawemi swemi wynikami dać może pochop i zachętę innym do dalszych, równie skrupulatnych badań nad zapomnianą niesłusznie od lat tylu dziedziną naszej dawnej kultury. Wszakże stara praca Łukaszewicza („Historja szkół“) i z natury stanowiska swego tendencyjne „Dzieje reformacji“ ks. Bukowskiego nie mogą już dziś pod tym względem stanowczo wystarczyć; trzeba nanowo i to co prędzej zabrać się do gruntowniejszych i sumienniejszych (niż tamte), o szersze tło opartych, studjów, a trud niewątpliwie w bogatym plonie się opłaci.

Szkoła lewartowska (Lewartów, dziś Lubartów, majętność niegdyś Firlejów w Lubelszczyźnie), założona i kwitnąca w ostatnim dwudziestoleciu XVI w., była początkowo zakładem kalwińskim, jak większość innowier-

czych polskich uczelni; w roku jednak 1588, gdy zamknął oczy stary wojewoda, Mikołaj Firlej, a Arjanie, przemożni natenczas w Lubelskim, opanowali zbór lewartowski, ten zakład staje się również arjańskim i otrzymuje nowego rektora w osobie świeżo upieczonego Arjanina, Wojciecha z Kalisza, który w następnych latach przyczynia się przedewszystkim do jego znakomitego rozkwitu. Na Kaliszczyku (znanym skądinąd autorze „Akcji pierwszej przeciw Jezuitom“ 1590) skupia się też głównie uwaga autora rozprawy. Dr. Kot zebrał sumiennie i zestawił szczegóły z jego życia, ukazując nam w charakterystycznym oświetleniu typowego „pedagoga“ polskiego z czasów humanistyczno-reformacyjnych, jakich wielu było wówczas w Polsce; długie włóczęgi z wielkopańskiemi synkami po zagranicznych „studia generalia“ i „gymnasia“, guwernerka w kraju, wreszcie „rektorat“ jakiejś szkoły i długa, żmudna praca zdala od centrów nauki i cywilizacji, — oto trzy stałe niemal okresy, na jakie rozpadało się życie tych ludzi. Tak było i z Kaliszczykiem. Mieszczański prawdopodobnie syn z Kalisza, jest on zrazu mentorem podkomorzyców Zieleńskich, z któremi jeździ do Strassburga, do słynnego zakładu naukowego wielkiego humanisty pedagoga, Jana Sturma; później spotykamy go na uniwersytetach w Tybindze, Heidelbergu, zdaje się, i w Bazylei; nakoniec wraca do Polski, uczy młódź kalwińską w Turobinie i Chmielniku, aż przedzierzgnięty w Arjanina, obejmuje szkołę w Lewartowie, reformuje ją od podstaw, dźwiga z upadku, świetnie urządza i strzeże jak oka w głowie. Kiedy zaś szkoła upada (po powrocie dziedziców do katolicyzmu), usuwa się gdzieś w cień i głucho o nim odtąd na zawsze, jakby wraz z ukochanym przez siebie zakładem życie zakończył. W czymże jednak—pytamy z kolei—leżą zasługi Kaliszczyka dla arjańskiego szkolnictwa i jakiej to doniosłej reformy dokonał on w Lewartowie? Poucza nas o tym dokładnie przechowany w unikacie u Ossolińskich we Lwowie, program szkolny Wojciecha z Kalisza p. t. „Schola Levartoviana restituta sive epistolae aliquot, quibus ratio descripta est, quam istius scholae Praeceptores in docendo adhibent“, 1593 (pierwsza edycja prawdopodobnie 1588; to już druga z rzędu). Książeczka ta,—której skrupulatną analizą zajmuje się prof. Kot,—złożona z listów rektora do nauczycieli klasowych

i innych osobistości, stojących w związku ze szkołą, już samą swoją zewnętrzną formą przypomina wielce broszurę wspomnianego wyżej, rozgłośnego pedagoga strasburskiego, Sturma, wydaną w r. 1565 p. t. „Epistolae Classicae“; bliższe zaś wejrzenie w treść dziełka Kaliszczyka przekonywa niezbicie, że rektor lewartowski reprodukuje tutaj idee wychowawcze Sturmiusa, a podległą sobie szkołę urządza ściśle wedle przepisów i planów strasburskich.

Rozpisywać się na tym miejscu o pedagogji Sturmowej—uważam za rzecz zbyteczną; epokowe jej znaczenie w dziejach wychowania nowożytnego, jej charakter czysto humanistyczny bez wszelkich postronnych przymieszek, jej zasadnicze znamiona (wykształcenie formalne, pierwiastek elokwencyjny, deklamacje i dysputacje, Cicero, elegantia morum) i cele (wykształcenie obywatela—mówcy w pojęciu starorzymskiego „vir bonus—civis Romanus“) są dziś powszechnie znane; sama literatura sturmologiczna liczy się już na dziesiątki dzieł, a wszelkie historje i encyklopedje wychowawcze dostarczają o nim wyczerpujących informacji. Podnosimy natomiast z naciskiem, że stosunki Polaków z Strassburgiem i Sturmem były wówczas bardzo żywe, że liczne gromady polskiej młodzieży szlacheckiej i mieszczańskiej (mianowicie zaś małopolskich Kalwinów, z któremi Sturm korespondował) peregrynowały tam po wiedzę i wymowę. Drohojowscy, Ostrorogowie, Latalscy, Leszczyńscy, Broniowscy, Hlebowicze, Korsaki, Konarski Adam, Tęczyński Jan, Zamoyski Jan, Trecy Krzysztof, pedagog—Kalwin, Mączyński, znany słownikarz etc., etc. — wszystko to ludzie, którzy do przyszłej karjery polityczno-obywatelskiej czy pedagogiczno-literackiej zaprawiali się w Strassburgu, pod okiem drugiego „praeceptora Germaniae.“ Ponadto wpływ Sturma na Polskę szedł i w innym kierunku: przecie nie brakło u nas szkół urządzonych (już dość dawno) na modłę „Gymnasium“ strasburskiego; dr. Kot przytacza np. gimnazjum luterskie w Toruniu, ja dodaję jeszcze: szkołę gdańską, elbląską, wileńską, leszneńską, krakowską Trecego. Kaliszczyk, który sam bawił niegdyś z pupilami swymi u Sturma, przejął się najwidoczniej metodą i pryncypjami pedagogicznemi strasburskiego rektora, a stanąwszy poraz pierwszy na czele większej szkoły, wcielił je w żywy organizm lewartowskiego

zakładu, nadając mu *eo ipso* charakter szkoły par excellence humanistycznej.

Przy organizowaniu zakładu przyświeca mu niby gwiazda przewodnia znana dewiza Sturma: wszczepiać należy w wychowanków „sapientem atque eloquentem pietatem.“ Podobnie jednak jak u Sturma owa „pietas“ ma polegać raczej na czynnym stosowaniu zasad etyki chrystusowej w życiu, niż na systematycznym wdrażaniu jej przez szkołę, a *istotnym zadaniem* nauki szkolnej pozostaje „*sapientia*“ i „*eloquentia*“, — tak i Kaliszczyk szkole swojej nie nadaje bynajmniej piętna wyznaniowo-sekciarskiego, ale *wysuwa na czoło języki klasyczne*, a przedewszystkim *wymowę*. Już od klasy piątej, najniższej (zakład ma 5 klas) [1]) wprawiać się ma chłopak w czytanie i pisanie po łacinie, przy czym zwracać trzeba baczną uwagę na kaligrafję. W klasie następnej (4-tej) ćwiczy się go w poprawnej wymowie, uczy deklinacji i konjugacji, wdraża elementy gramatyki. Aby zaś mógł z łatwością zdobyć potrzebny zasób słów łacińskich, musi uczeń (wedle przepisu Sturma) prowadzić już teraz osobne dzienniczki („ephemerides“), w które wpisuje skrupulatnie najpierw wyrazy potoczne np. nazwy przedmiotów z rozmaitych dziedzin, zjawisk, czynności, własności etc., w wyższych zaś klasach obszerniejsze wyrażenia, frazy, nawet całe okresy retoryczne; naturalnie, wirydarz ten zawierać może jedynie kwiaty, uszczknięte na klasycznej niwie. — Klasa trzecia ma już nie tylko uczyć, jak wymawiać słowa łacińskie, lecz jak mówić po łacinie, czyli zaznajamia młodzieńca z początkami stylu. Na tapet wkracza teraz *Cycero*, którego listy w wyborze Sturma mają być czytane i pod względem stylistycznym wyjaśniane. Przy czytaniu zwraca się uwagę na składnię; od tej klasy począwszy, piszą też uczniowie przy pomocy dzienniczków ćwiczenia stylistyczne.

Tutaj wprowadza również Kaliszczyk naukę rudymentów języka greckiego, zaczynając, jak zwykle, od gra·

---

[1]) Sturm przepisywał 10 klas dla większych, 5 zaś dla mniejszych szkół, a typ ten jest wyłącznie sturmowski, podobnie jak trójklasowy pochodzi od Melanchtona, a czteroklasowy od Bugenhagena. Klasy liczono od piątej w dół.

matyki.—W roku następnym (klasa druga) przechodzi się do retoryki; objaśniać należy uczniom dalej listy Cycerona, tłumacząc jednocześnie figury i tropy, nadto na utworach Wergila i Horacego illustrować się ma różnicę między poezją a prozą, uczyć prozodji i metryki. Równolegle postępuje nauka greki (Demostenes i inni mówcy). Na tym stopniu zapoznaje się także wychowanek Kaliszczyka z początkami djalektyki przez lekturę Etyki Arystotelesa. Klasa pierwsza (t. j. ostatnia) wreszcie, mająca niejako ukoronować całość studjów, kontynuuje naukę retoryki i djalektyki; Arystoteles, Cycero, Hermogenes (jak u Sturma) mają być teraz przewodnikami młodzieńca, który winien pozyskać „brevitatem dialecticam et copiam oratoriam." Jako podręczników używa się tu Tulljuszowych „Partitiones oratoriae" (przykłady czerpie się równocześnie z mów) oraz „De officiis" i podobnie jak dawniej „Etyki" arystotelesowej. Lekcje i wykłady muszą być uzupełniane ćwiczeniami praktycznemi: deklamacjami i dysputacjami.

Oto w najgłówniejszych, mdłych tylko, zarysach program naukowy Kaliszczykowej szkoły. Dodajmy do tego ogólnie, że przepisy każą tępić na każdym kroku barbarzyńskie słownictwo i złą wymowę łacińską, że pozwalają korzystać wyłącznie z najlepszych autorów klasycznych obu języków lub z tak świetnych i czystych pisarzy humanistycznych jak Castellio, Vives, Sturm, zaznaczmy, że nawet Pismo św. czyta się po łacinie lub grecku, że się uczy wygłaszania mów Cycerona i Demostenesa i tworzenia wedle ich wzoru własnych oracji, że uczniom najstarszym wykłada się hebrajszczyznę [1]) i prawo rzymskie,— a wszystkie te szczegóły złożą się na doskonały wizerunek typowej szkoły humanistycznej, zorganizowanej najzupełniej w duchu postępowych wymagań epoki. Głębokie zrozumienie starożytności klasycznej i jej żywotnej treści (którego źródłem wielkie Sturmowe idee) ożywi całą tę budowę, wyróżniając zaszczytnie skromne gimnazjum arjańskie z pośród wielu współczesnych zakładów naukowych, katolickich i protestanckich i czyniąc je jakby przedsłannikiem akademji hetmańskiej w Zamościu.

---

[1]) Uczono tu więc wszystkich „tres linguae" wedle kanonu humanistów.

W rozpatrywaniach swoich idzie jednak dr. Kot jeszcze dalej. Szkoła lewertowska była wszakże *pierwszym* i przez lat 10 jedynym gimnazjum Ajran, „wpływy jej wychowawcze działały w Lubelszczyźnie, ówczesnym ognisku arjaństwa polskiego, i zyskiwały tam aprobatę wybitnych wizytatorów arjańskich“—można więc śmiało na podstawie znajomości organizacji i ducha naukowego tego zakładu snuć do pewnego stopnia wnioski o całym szkolnictwie arjańskim, przynajmniej pierwszego początkowego okresu i poczytać je w ogólności za *sturmowskie*, a więc wybitnie humanistyczne. Przechowane w listach Ruara wiadomości o słynnej szkole arjańskiej w Rakowie popierają tę hipotezę bardzo poważnie. Pada więc w ten sposób nowe, bardzo ciekawe oświetlenie na charakter szkolnictwa tego wyznania, należy bowiem stwierdzić wbrew insynuacjom dotychczasowych, powierzchownych badaczy, że duch sekciarski, wyznaniowo-teologiczny nie rozpanoszył się wcale w szkołach naszych „dwójczaków, trójczaków i samosatów“, lecz przeciwnie pozostały one mimo wszystko głównie ogniskami rzetelnej, postępowej wiedzy humanistycznej, prawdziwemi „ludi litterarii“. A w takim razie o ileż wyżej stoją od bardzo wielu szkół kalwińskich, luterskich i katolickich?

Do takich mniej więcej wyników dochodzi praca d-ra Kota. Przyjmujemy je niemal w zupełności, wdzięczni autorowi za to, że sprostował błędne mniemania, zakorzenione mocno i powtarzane prawie powszechnie. Nie możemy się jednak powstrzymać od jednego małego zastrzeżenia: oto zdaje nam się, i to najprawdopodobniej słusznie, że w swoim akcentowaniu niesekciarskości, niewyznaniowości szkoły posuwa się dr. Kot nieco zadaleko. Z rozprawy jego wynosi się bowiem wrażenie, że zakłady arjańskie usuwały stronę religijną wychowania na plan bardzo daleki, niemal że ostatniorzędny, co wynosiło je wysoko nad ogół ówczesnego szkolnictwa polskiego bez względu na wyznanie, że szkoły owe były jakby jakiemiś liberalnemi oazami wśród powszechnego zainteresowania kwestjami sumienia i wiary. W rzeczywistości tak nie było. Kto przestudjuje bowiem dokładnie broszurkę Kaliszczyka i zestawi wszystkie wzmianki w programie, odnoszące się do ćwiczeń religijno-moralnych i studjum ksiąg świętych, — ten przekona się niemylnie, że w owej uczelni humanistycz-

nej wyznanie posiadało daleko większe przywileje, niżby to wynikało z rozprawki omawianej, Czyż zresztą mogło być inaczej w wieku zapasów religijnych, w szkole, nadzorowanej przez zbór a kierowanej przez człowieka, który w historji postępów samego wyznania i walk polemiczno-apologetycznych wcale znaczną odegrał rolę? Takie zmodyfikowanie ostatecznego wniosku jest konieczne, a w niczym nie przynosi ujmy zasługom organizatorsko-nauczycielskim Kaliszczyka i wybitnym zaletom arjańskiej pedagogji.

Rozprawa d-ra Kota pisana jasno, potoczyście, dobrą polszczyzną zasługuje niewątpliwie na pochlebne wyróżnienie, a wyniki, przedstawione wyżej, upoważniają nas do wyrażenia życzenia, aby jej autor sam podjął rzuconą przez siebie myśl: opracowania całości arjańskiego szkolnictwa.

Lwów. *Stanisław Łempicki.*

Aniela Szycówna. Pedologja czyli nauka o dziecku. (Odbitka z Encyklopedji wychowawczej). Warszawa 1910. Str. 22.

W ostatnich czasach czytelnicy pism, poświęconych sprawom wychowania, mieli niejednokrotnie sposobność informowania się o nowej jakoby nauce, powstałej rzekomo na gruzach „starej" pedagogiki, która dlatego tylko nie spełniła pokładanej w niej nadziei, że była oparta na założeniach filozoficznych, zwanych niekiedy przez entuzjastów (a właściwie raczej przez entuzjastki) tej „nowej" nauki—metafizycznemi. Ten jeden przymiotnik wystarczał w zupełności, aby do pedagogiki, jako nauki filozoficznej, wzbudzić najdoskonalszą nieufność i pogardę. Wszelkie zalety, jakich odmawiano owej starej pedagogice, przypisywano pedologji, która została ochrzczona mianem „pedagogiki nowej". W związku z tym jednym nieporozumieniem, mającym swe źródło przeważnie w nieznajomości celów pedagogiki ogólnej, filozoficznej oraz w nieumiejętności oddzielenia słusznych i niezbędnych jej założeń od zbyt daleko sięgających uroszczeń, idzie zazwyczaj w parze nieporozumienie inne, polegające na tym, że pod wpływem wielkiego zapału do pedologji mieszano ją z inną dziedziną pokrewną, a mianowicie z pedagogiką ekspery-

mentalną. Pedologji przypisywano te zadania, których rozstrzygnięcie należy do pedagogiki eksperymentalnej, wprowadzającej do swoich rozważań punkt widzenia dla tej ostatniej charakterystyczny, a mianowicie wychowania oraz nauczania i środków, do tego celu najbardziej odpowiednich, gdy tymczasem pedologji właściwej, będącej nauką przedewszystkim teoretyczną o duchowym i fizycznym rozwoju dziecka, ten punkt widzenia jest zupełnie obcy. Ta okoliczność, że przedmiotem obydwuch nauk pokrewnych jest dziecko i że wskutek tego pomiędzy niemi istnieje ścisła łączność, przesłoniła zachodzące pomiędzy temi dziedzinami badania różnice.

Praca p. Anieli Szycówny, (będąca odbitką z „Encyklopedji Wychowawczej"), w której autorka postawiła sobie za zadanie wyjaśnienie istoty celów i metod pedologji, jest od zarzutów powyższych wolna i z tego powodu nadaje się dobrze do zaznajomienia się z istotą pedologji. Właściwą definicję nauki o dziecku poprzedza dosyć wyczerpujący „rys historyczny", w którym autorka wykazuje, że idea pedologji nie była obca już wiekowi XVIII (Tiedemann, pani Necker de Saussure i in.), jakkolwiek własciwy jej rozwój datuje się od czasu, gdy Stanley Hall rozpoczął w Ameryce intensywną działalność w kierunku badań nad rozwojem dziecka. Ruch, zapoczątkowany przez Stanley Hall'a, rozwinął się również w Europie, gdzie we wszystkich krajach kulturalnych zaczęły powstawać z jednej strony towarzystwa naukowe, poświęcone badaniom nad dziećmi, z drugiej zaś — specjalne laboratorja pedologiczne. Osobny rozdział poświęcony jest w książeczce p-ny Szycówny rozwojowi pedologji w Polsce. Autorka podnosi zwłaszcza inicjatywę niezmordowanego J. Wł. Dawida, który pierwszy w Polsce słowem i czynem krzewił ideę pedologji, wykazując jej konieczność w celu zyskania trwałego podłoża dla praktyki pedagogicznej. P-na Szycówna była jedną z pierwszych pjonierek nowego ruchu, do którego rozwoju przyczyniła się swojemi pracami, ogłoszonemi bądź oddzielnie, bądź w specjalnych czasopismach. Z innych pracowników na polu pedologji wymienić należy Błażka, Twardowskiego, Piaseckiego, Jakimowskiego, Grudzińską, Rzętkowską, Ciembroniewicza i inn.

W rozdziale trzecim wyznacza autorka zadania i zakres pedologji, kładąc specjalnie nacisk na stronę badań

psychologiczną, pozostawiając natomiast nieco w cieniu stronę anatomiczną i fizjologiczną, oraz wykazuje znaczenie pedologji dla pedagogiki eksperymentalnej i filozoficznej. Godnym zaznaczenia jest podkreślenie dobroczynnego wpływu, jaki zajmowanie się pedologją wywrzeć może nietylko na dzieciach, lecz i na samych pedagogach. Wreszcie w rozdziale czwartym i piątym zaznajamia autorka czytelnika z głównemi metodami, stosowanemi w pedologji. Autorka odróżnia: 1) metodę biograficzną, stosowaną po raz pierwszy przez Darwina i Preyera, a obecnie głównie przez Miss Shina oraz Sterna, 2) metodę statystyczną, stosowaną ze szczególnym zamiłowaniem w Ameryce, 3) metodę indywidualno-porównawczą i wreszcie 4) metody eksperymentalne, które autorka dzieli na metody pomiarów, metody prób czyli testów oraz metody eksperymentalno-introspekcyjne. W końcu zwraca autorka uwagę na znaczenie, jakie posiada zbieranie dokumentów z życia dziecięcego oraz podaje ważniejsze dane, dotyczące bibljografji przedmiotu.

Broszura p-ny Szycówny, napisana jasno i z kompetencją, nadaje się do spopularyzowania idei pedologji i dlatego życzymy jej rozpowszechnienia.

Dr. J. Segał.

Dr. Wł. Sterling. Bibljoteka psychologji dziecięcej. Psychologja doświadczalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi. (O doświadczalnym badaniu umysłu dziecka). Warszawa. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi. 1911. Str. 24).

Broszura dr. Wł. Sterlinga pod tytułem powyższym ma za temat ten sam przedmiot, co i broszura p-ny Szycówny, a mianowicie badanie psychicznego rozwoju dziecka. Różnica pomiędzy obydwoma polega na tym, że p-na Szycówna zadowala się, zgodnie z nakreślonym sobie z góry programem, definicją nauki oraz opisem jej różnorodnych metod ze specjalnym uwzględnieniem momentów pedagogicznych, gdy tymczasem zadanie, jakie wykreślił sobie p. Sterling, sprowadza się do zwięzłego zestawienia głównych wyników, osiągniętych przez psychologję eksperymentalną na polu poszukiwań nad psychiką dziecięcą oraz do naszkicowania ważniejszych metod eksperymen-

talnych z pominięciem wszelkich innych. Sprawy zastosowań pedagogicznych autor umyślnie nie poruszył; świadczy to o słuszności naszej uwagi w sprawozdaniu poprzednim, że psychologja dziecięca a „nowa pedagogika“ — to dwie odrębne dziedziny, których nie należy mieszać. Poświęciwszy uwagi wstępne wyjaśnieniu istoty eksperymentu psychologicznego, omawia autor kolejno: badania eksperymentalne nad postrzeżeniami, pamięcią i kojarzeniem, fantazją, uczuciami, wolą, następnie t. zw. próby inteligiencji oraz badania nad znużeniem.

Książeczka d-ra Sterlinga może być uważana za dopełnienie książeczki p-ny Szycówny. Lektura jej może zachęcić do poznania bardziej gruntownego psychologji dziecięcej i przyczynić się do rozpowszechnienia wiadomości z tej dziedziny.

Dr. J. Segał.

Przegląd czasopism.

Muzeum. R. XXVII. T. I. Zesz. 2. (Luty 1911).

Upośledzone położenie Galicji w porównaniu z innemi krajami austryjackiemi maluje wyraziście jej udział w wydatkach na oświatę. (Zob. art.: „Szkolnictwo galicyjskie w budżecie państwa w roku 1911.“)

Z sum, przeznaczonych na oświatę, blizko 100 miljonów koron otrzymują trzy kraje: Austrja Niższa, Czechy i Galicja. W szczególności zaś przypada:

dla Czech . . . 22.925.298 *(24·2%)*
dla Austrji Niższej 18,666.959 *(19·7%)*
dla Galicji . . . 15,955.901 *(16·7%)*,

podczas kiedy stosunek ludności w tych krajach wykazywał w roku 1907 następujące liczby: w Austrji Niższej *12*%, w Czechach *24*%, a w Galicji *28*%, czyli że Galicja pod względem ludności zajmuje między temi trzema krajami *pierwsze* miejsce, a pod względem wydatków na oświatę *ostatnie*.

Porównywając poszczególne pozycje preliminarza, spostrzegamy to samo *jaskrawe pokrzywdzenie Galicji zarówno w stosunku do Czech, jak i do Austrji Niższej*.

Przytaczamy tylko niektóre z tych liczb wymownych.

Akademja Wiedeńska	otrzymuje ogółem	175.000
„ Krakowska	„ „	72.000
„ Praska	„ „	50.000

Pod tym więc względem w stosunku do *najwyższej* instytucji naukowej Galicja zajmuje miejsce jeżeli nie uprzywilejowane, to przynajmniej nie ostatnie, lecz im rodzaj oświaty jest niższy, demokratyczniejszy, tym udział Galicji jest mniej wydatny.

Z ogólnego kredytu na popieranie muzyki, wynoszącego 1,092.448 Galicja otrzymuje 25.600, czyli *2·3*%.

Obydwa uniwersytety galicyjskie, krakowski i lwowski stale zajmują w budżecie miejsce trzecie po uniwersytecie wiedeńskim i obydwu praskich, co nie jest w żadnym stosunku do frekwencji. Frekwencja obu uniwersytetów w Pradze wyrażała się (w maju 1910) liczbą 5.491 t. zn. o 1.100 wyższą od frekwencji uniwersytetu lwowskiego (4.383), gdy tymczasem wyposażenie obu wszechnic praskich było *3 razy większe*, niż wyposażenie uniwersytetu we Lwowie (3,926.000:1,356.239). Suma, wydatkowana na jednego słuchacza uniwersytetów praskich wynosiła *715* koron, na jednego słuchacza uniwersytetu lwowskiego koron *309*.

Pod względem ilości profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych zaraz po uniwersytecie wiedeńskim (155) następuje uniwersytet czeski w Pradze — 111. Uniwersytet Jagielloński zajmuje miejsce trzecie, a Lwowski piąte.

Politechnika lwowska pod względem ilości profesorów zajmuje miejsce trzecie: wiedeńska—57, czeska w Pradze—54, lwowska—41.

W wydatkach na bibljoteki naukowe Galicja *nie uczestniczy wcale*. Bibljoteki podobne znajdują się tylko w Lincu, Salzburgu, Celowcu, Lublanie i Gorycji oraz na Morawach w Ołomuńcu.

Szkół średnich (gimnazjów, szkół realnych i t. p.) Galicja posiada 70, podczas gdy Czechy liczą ich 112. Stąd wypływa, że szkoły średnie galicyjskie są przepełnione. Przeciętnie jeden uczeń galicyjskiej szkoły średniej kosztował państwo koron 213; pod tym względem Galicja zajmuje przedostatnie miejsce między krajami koronnemi. Jeden uczeń *gimnazjalny* kosztował jeszcze mniej, mianowicie koron 197.

W subwencjach szkół średnich prywatnych Galicja *nie uczestniczy wcale*.

Szkoły średnie żeńskie subwencje otrzymywały, lecz w jakimże stosunku!

Od roku 1901 otrzymały ogółem 2,351.800.
Z tego szkoły niemieckie . . . *71·4%*
czeskie . . . . *22·1%*
polskie i ruskie . *3·7%*

W dwuch pozycjach tylko Galicja góruje nad innemi krajami: czynsze najmu i remuneracje; znaczy to jednak tylko, że szkoły średnie galicyjskie mieszczą się w drogich

wynajętych lokalach, a uczą w nich nie stali profesorowie, lecz suplenci.

Na szkoły handlowe w Galicji państwo wydaje w r. 1911 z ogólnej sumy na ten cel przeznaczonej 8·5%.

Najkorzystniej przedstawia się udział Galicji w wydatkach na szkolnictwo ludowe, 19·5% ogólnej sumy. Jednak i ta suma jest bezwzględnie niewystarczająca. Pod względem przepełnienia seminarjów męskich Galicja zajmuje drugie z kolei miejsce, a pierwsze co do przepełnienia seminarjów żeńskich.

Utrzymanie jednego ucznia czy uczenicy kosztuje w Galicji—371 koron. Przedewszystkim zaś wydatkuje się sumy na najem budynków, ciemnych, brudnych, wilgotnych, szerzących gruźlicę (żeńskie seminarjum w Krakowie).

W końcu charakterystyczną jest rzeczą, że w dość znacznym wydatku na „podnoszenie szkolnictwa“ Galicja *żadnego udziału nie posiada.*

Wolna szkoła (Lwów, zeszyt 2 za luty 1911; po konfiskacie nakład drugi).

Artykuł wstępny p. t.: „Wy nie cofniecie życia fal...!“ w całości uległ konfiskacie. Surowo też obeszła się c. k. prokuratorja z art. D-ra B. Dybowskiego p. t.: „Pojęcie wolności w nauce i w życiu.“ Niemal w całości ostały się artykuły: Nemo „Wielki mistrz oświaty austryjackiej“—charakterystyka i historja obecnego ministra oświaty hr. Stürgkha; Gj. „Praktyki religijne w galicyjskich szkołach ludowych“, Ng. „Przeciw nędzy szkolnej“—sprawozdanie z odczytu D-ra Wilhelma Ostwalda pod tym tytułem w Berlinie; James Gordona „Nauka religji w szkole szwajcarskiej.“

Miesięcznik pedagogiczny (Cieszyn, marzec 1911).

Treść: Konferencja czesko-polska. Szkolnictwo ludowe a wojsko. Praca dzieci szkolnych w Austrji. Egzamin kwalifikacyjny. Uzupełniające szkoły przemysłowe na Śląsku. O skutkach chłosty cielesnej. Tabliczka i rysik, czy zeszyt i pióro.

Ruch filozoficzny (Lwów, marzec 1911).

„Dyskusja o narodzie jako rzeczywistości metafizycznej“ przez Wincentego Lutosławskiego. Sprawozdania z dzieł: Łukaszewicza Jana „O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa“ przez D-ra Marjana Borowskiego; D-ra Tadeusza Garbowskiego, prof. Uniw. Jagiell. „Św. Franciszek z Assyżu w świetle filozofji przyrodniczej“ przez D-ra Władysława Witwickiego; Józefa Majki „Ojcze nasz Augusta Cieszkowskiego“ przez D-ra Kazimierza Sośnickiego; Dr. Sigmund v. Łempicki „Immermanns Weltanschauung“ przez Jakóba Sandela; Dr. Arnold Ruge „Die Philosophie der Gegenwart“ przez D-ra Mieczysława Tretera. — Jak w każdym numerze dokładny spis dzieł, artykułów, odczytów filozoficznych w jęz. polskim i w językach obcych.

Przegląd Bibljoteczny. Tom II, zeszyt 4. 1909. (Druk ukończono d. 10. marca 1911 r.)

Czasopismo, poświęcone bibljotekoznawstwu, bibljotekarstwu i bibljografji. Wydawane przez Towarzystwo Bibljoteki Publicznej w Warszawie pod redakcją Stanisława Krzemińskiego.

Treść: „*Mickiewicz bibljotekarzem*“ przez Władysława Mickiewicza zawiera małoznane szczegóły stosunku osobistego Adama Mickiewicza do Ludwika Napoleona, tudzież historję starań o posadę bibljotekarza w Arsenale.

P. S. Posner opisuje bibljoteki amerykańskie i uwydatnia charakterystyczną stronę bibljotekarza amerykańskiego. Jakim jest bibljotekarz amerykański? „Cała jego umysłowość, wszystka wiedza oddane są na pożytek czytelników i księgozbioru. Nie gniewa się on, gdy czytelnik grzecznie odrywa go od książki, którą właśnie studjuje w godzinach urzędowych swego bibljotekarstwa: przeciwnie, rad jest go widzieć jak najczęściej; stara się odgadnąć, czego czytelnikowi potrzeba — czytelnik bowiem sam dobrze nie wie, czego chce.“ I czytamy dalej:

„Bibljotekarz powinien być neutralnym, neutralnie traktować spory naukowe, neutralnym być politycznie, społecznie, wyznaniowo. W każdym kierunku powinien informować dostatecznie i poważnie, poza wszelką, jakąkolwiekbądź propagandą. W tych granicach znajdzie dla siebie zawsze dostateczne pole działania entuzjazm apostolsk

tych zwłaszcza bibljotekarzy, którzy znacznie mniej dbają o konserwowanie książek, śpiących w magazynach, niż o kupowanie nowych i właściwych.“

Opisowi Bibljoteki Bodlejańskiej w Oxfordzie poświęca p. Stanisław Michalski art. drugi. (Str. 29—51 i 297—324.)

Znajdujemy tutaj opis interesującego Polskę rękopisu, oznaczonego w katalogu: „Po łacinie, na pergaminie; napisany albo w samym roku 1434, albo też mało co później, w Polsce; 11+80 kart; illustrowany.“

KRONIKA.

— **Na wydawnictwo dzieł Wacława Nałkowskiego.** Polskie Towarzystwo Krajoznawcze ogłosiło następującą odezwę:

W dn. 29 stycznia 1911 roku zmarł w Warszawie znakomity gieograf polski, uczony europejskiej miary, Wacław Nałkowski. Już za czasów studenckich w roku 1876 Nałkowski powziął myśl wprowadzenia radykalnej zmiany w nauczaniu gieografji. Reformatorskie pomysły jego, wyprzedzające nietylko ówczesne dzieła polskie, lecz i zachodnio-europejskie, znalazły urzeczywistnienie w szeregu jego prac, jak „Gieografja powszechna rozumowa", „Gieografja poglądowa" i inne, tworząc epokę w dziejach gieografji polskiej i wynosząc ją na poziom nauki współczesnej.

Zerwawszy z rutyną dotychczasową, Nałkowski oparł swój wykład na podstawie ściśle przyrodniczej, wysnuł całą naukę o ziemi z pojęcia związku przyczynowego między światem zjawisk przyrody z jednej strony, a rozwojem zbiorowego życia człowieka z drugiej, budując w ten sposób jakby organizmy gieograficzne, w których przyroda martwa zlewa się w jedno ze światem istot żywych.

Wymienione cechy oryginalności dzieł Nałkowskiego znamionują także i pozostałą w rękopisie pracę pod tyt.: „Gieografja ziem dawnej Polski", owoc wieloletnich studjów zmarłego, w której zobrazował ziemie polskie, jako pewną całość gieograficzną, rozwiązując jednocześnie szereg zagadnień doniosłego znaczenia teoretycznego.

Komitet przy Polskim Towarzystwie Krajoznawczym, złożony z osób, podpisanych pod niniejszą odezwą, chcąc uczcić pamięć zmarłego powziął myśl wydania w Warsza-

wie jego dzieł gieograficznych, a przedewszystkim ogłoszenia drukiem rękopisu p. t. „Gieografja ziem dawnej Polski“. Wykonanie przedsięwzięcia tego wymaga znacznych kosztów, aby wydawnictwo, bogato ilustrowane, zaopatrzone w liczne mapy, stanęło tak wysoko pod względem drukarskim, jak stoi treść jego pod względem naukowym. Koszty muszą być znaczne i z tego jeszcze względu, że pragniemy dzieło uczynić tanim, aby jak najszersze koła mogły zeń korzystać.

Wzywając ogół społeczeństwa do współdziałania z nami, wyrażamy głęboką wiarę, że nas stać na to, abyśmy wzbogacili literaturę polską dziełem pomnikowym i tym uczcili pamięć bojownika nauki, który po ciernistej drodze polskiej zdążał ku jej szczytom.

Aleksander Janowski, Wacław Jezierski, Stanisław Karczewski, Kazimierz Kulwieć, Stanisław Michalski, Zdzisław Rudzki, Paweł Sosnowski, Antoni Sujkowski, Andrzej Świętochowski.

Informacje i zawiadomienia.

— Egzaminy na stopień: nauczycieli domowych szkół powiatowych i początkowych odbywać się będą w komitecie egzaminacyjnym przy warszawskim okręgu naukowym i trwać będą od 4 kwietnia (n. st.) do 13 maja (n. st.).

— Na zapytanie kuratora warszawskiego okręgu naukowego w sprawie pobierania opłaty od eksternów, zdających egzaminy ze znajomości kursu 2-klasowej szkoły początkowej, ministerjum oświaty odpowiedziało, że opłata za egzaminy nie może przewyższać 3 rb. od eksterna.

— Senat nie uwzględnił wyjaśnień b. gubernatora piotrkowskiego Essena, który nie pozwolił Łódzkiemu Towarzystwu kursów dla analfabetów na otwarcie filji. Sprawę tę Senat polecił rozważyć ponownie urzędowi gubernjalnemu do spraw stowarzyszeń i związków.

— Kurator warszawskiego Okręgu naukowego zakomunikował przewodniczącemu Łódzkiego Biura informacyj-

nego dla emigrantów-żydów p. J. Rosenthalowi, że ministerjum oświaty zgadza się na otwarcie w Łodzi kursów języka angielskiego dla wychodźców żydów pod warunkami 1) że na kursy przyjmowane będą osoby nie młodsze niż 17 lat, 2) że cenzus naukowy nauczycieli będzie nie niższy od nauczyciela szkół rządowych, 3) że odpowiadać będzie za porządek zarządzający p. Szwarcman i 4) wykład odbywać się będzie w języku rosyjskim.

Dla rozpatrzenia tych zmian, zwołane zostaje w tych dniach ad hoc ogólne zebranie, gdyż pierwotna ustawa przewiduje, że na kursy przyjmowane będą osoby od 13 lat, że wykłady odbywać się będą w języku ojczystym.

— Z dniem 14 marca w Piotrkowie otwartych będzie sześć nowych początkowych szkół miejskich. Na wakujące 6 posad nauczycielek w rzeczonych szkołach złożono dotąd w dyrekcji naukowej 68 próśb kandydatek.

— Polska komisja szkolna przy układaniu etatu na utrzymanie szkół elementarnych miejskich na rok bieżący, uchwaliła, aby nauczyciele starsi, którzy kończą służbę, mogli dojść do rb. 1000 rocznej pensji emerytalnej, przez dołączenie im do pobieranej obecnie w wysokości rb. 800 rocznie, rb. 200 z dodatku, otrzymywanego przez nich na stróża i opał. Dalej uchwalono, aby pensje nauczycielek zrównać z pensjami nauczycieli, włączając na to do etatu rb. 3000. Powrócono w ten sposób do takich pod tym względem stosunków, jakie panowały w tutejszych szkołach miejskich od początku ich założenia.

— Dnia 12 b. m. otworzony został w Warszawie zakład wychowawczy dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Pierwszej pomocy przy założeniu tego zakładu udzieliło Tow. Polek pracujących umysłowo. Kierownictwo moralne zakładu i wybór personelu pedagogicznego wzięło na siebie Tow. wychowania przedszkolnego, z którego ramienia kierowniczką zakładu została p. Jadwiga Wyczałkowska.

Zakład mieści się przy ul. Nowy Świat Nr 19.

Do zakładu przyjmuje się dzieci od niemowlęctwa

do lat 8, na przychodnie, na cały dzień z życiem, lub też na stałe.

Kilkoletnie maleństwa oddają się zabawom pod kierunkiem wychowawczyni.

Ze statystyki szkolnej w państwie Rosyjskim.

Według przedstawionych Dumie państwowej danych ministerjum oświaty, obecnie w Rosji znajduje się 28 wyższych zakładów naukowych, 1,362 szkół średnich oraz 62,862 szkół niższych. W wyższych uczelniach uczy się 41,000 osób, w średnich zaś jest 414,319 uczniów. Co się zaś tyczy szkół niższych, to ściśle dane są niewiadome, gdyż nie zostało jeszcze ukończone opracowanie materjału, jaki dał spis powszechny uczniów w dniu 31 z. m.; przypuszczalnie jednak liczba uczniów tych szkół wynosi przeszło 2,000,000.

W roku 1911 ministerjum zamierza otworzyć 21 nowych gimnazjów, 19 szkół realnych, 10 instytutów nauczycielskich, 6 seminarjów nauczycielskich, oraz 161 szkół miejskich.

Sprawy oświatowe.

— Sąd okręgowy siedlecki na sesji wyjazdowej w Węgrowie rozpatrywał sprawy oskarżonych o prowadzenie tajnego nauczania, mianowicie Wacława Wojtczuka, który uczył we wsi Poszewce, Piotra Świętochowskiego ze wsi Zawady i Chrzanowskiego ze Starej Wsi. Podsądni bronili się sami. Skazano każdego na 5 rb. kary, z zamianą w razie niezamożności na dwudniowy areszt. Sprawa wynikła wskutek oskarżenia policji, która w r. z. wykryła komplety domowe w powyżej wymienionych wioskach i sporządziła protokuły.

— „Mińsk. Słowo“ donosi, że w tych dniach asesor policyjny wykrył we wsi Żadwiel, pow. nowogródzkiego, tajną szkołę polską. Do odpowiedzialności mają być pociągnięci włościanie: Marja Żarko, Juljan Kozioł, Jan syn Kazimierza i Jan syn Józefa Cielukowie, Antoni Kościukiewicz i Józef Kraśnicki.

— Grono osób złożyło warszawskiej komisji do spraw towarzystw i związków ustawę towarzystwa „Oświata“; zadaniem towarzystwa miało być szerzenie oświaty w gub. Warszawskiej.

Komisja odmówiła zalegalizowania, a obecnie podała motywy odmowy.

Zdaniem jej ustawa „Oświaty“ jest niejasna, gdyż zaznaczono, że towarzystwo ma współdziałać rozwojowi i szerzeniu oświaty zapomocą kształcenia dzieci i dorosłych. Otóż zdaniem kuratora okręgu naukowego w ustawie nie wskazano, że szerzenie oświaty będzie się odbywało w kierunku pożądanym dla rządu i że ma odpowiadać jego widokom.

Następnie towarzystwu zarzucono, że chce wytworzyć w gub. Warszawskiej sieć szkół, czyli zagarnąć w swoje ręce cały kierunek oświaty, który należy do kuratora okręgu naukowego.

— Prezes Częstochowskiego Towarzystwa pożyczkowo-oszczędnościowego, dr. Józef Pietrasiewicz starał się o uzyskanie pozwolenia na założenie kursów dla analfabetów. W tych dniach nadeszła od władz decyzja odmowna.

— Dziesięć stowarzyszeń w gub. Kowieńskiej, zamkniętych świeżo na mocy decyzji senatu, liczyło ogółem około 50 tysięcy członków. Stowarzyszenie oświatowe „Saule“, liczące około 2,500 członków, utrzymywało po wsiach i miasteczkach 45 szkółek z 2,560 uczniami, nie licząc kilku kompletów kursowych w Kownie. Tow. trzeźwości „Blai vybe“ miało przeszło 20,000 członków w 80 filjach w gub. Kowieńskiej, Wileńskiej, Kurlandzkiej i Suwalskiej. Tow. św. Zyty (600 członków) utrzymywało pralnie i warsztaty tkackie.

Ze sprawozdania Bibljoteki publicznej w Warszawie.

— Dnia 19 b. m. odbyło się doroczne zebranie ogólne członków Towarzystwa „Bibljoteki publicznej w Warszawie,“

Ze sprawozdania, odczytanego przez sekretarza Bibljoteki, wyjmujemy niektóre dane.

W ostatnim dniu grudnia r. z. bibljoteka posiadała 57,495 tomów. W ciągu roku sprawozdawczego do bibljoteki wpłynęło ogółem 12,789 tomów, w tym z darowizn 12,511 tomów, a z zakupów 278. Jako darowizny bibljoteka otrzymała od instytucji, redakcji i stowarzyszeń 588 tomów, od księgarzy i wydawców—374, wreszcie od osób prywatnych w całkowitych księgozbiorach—9,373 i w ofiarach pojedyńczych 2,176 tomów. W księgozbiorach całkowitych bibljoteka, pomiędzy innemi, otrzymała księgozbiory: Ignacego Bernsteina (1,184 tomów), Józefa Dregego (462 t.), M. Heilperna (567 t.), rodziny Hofmanów (409 t.), W. Mańkowskiego (957 t.), B. Mateckiego (540 t.), St. Mieczyńskiego (639 t.), J. Sikorskiej (1,574 t.) i t. d.; prócz tego zmarły Zygmunt Gloger zapisał bibljotece cały księgozbiór, znajdujący się w t. zw. „Muzeum w Jeżewie", a p. Z. Wolski ofiarował cały swój księgozbiór wraz ze zbiorami autografów, opraw, ex-librisów, okazów druków i dokumentów, wreszcie bibljoteka z funduszów swych zakupiła księgozbiór pp. Choromańskich, złożony z 134 tomów. W 1910 r. z liczby napływających książek rozsegregowano 7,583 dzieła w 10,537 tomach, z których zakatalogowano na powiększenie księgozbioru 5,683 dzieła w 7,687 tomach, oraz wyłączono dubletów 1,900 dzieł w 2,850 tomach. Ogółem zakatalogowanych dzieł było 32,485 w 41,566 tomach, z czego w bibljotece głównej 26,199 dzieł w 33,428 tomach, w bibljotece podręcznej 103 dzieła w 556 tomach, w dziale czasopism—300 tytułów w 1,995 rocznikach, w czytelni naukowej 6,180 dzieł w 7,582 tomach oraz w zbiorach Szkoły Głównej 614 tomów. Z ogólnej liczby 32,485 w bibljotece znajdowało się dzieł polskich 15,104, rosyjskich 2,339, niemieckich 3,831, francuskich 3,645, angielskich 592, łacińskich 354, włoskich 189 oraz innych 145. Pod względem treści, w bibljotece było dzieł ogólnych—442, z dziedziny filozofji—1,676, religji 801, socjologji 6,329, filologji 475, nauk przyrodniczych i matematyki 4,058, nauk stosowanych 2,710, sztuk pięknych 432, literatury 5,501 oraz historji i gieografji—3,234. W 1910 r. liczba zgłoszeń powiększyła się o 2,386 i wynosiła 31,280, z czego w czytelni naukowej 6,057. Z wyłączonych 1900 dzieł wysłano do innych blibljotek 924 dzieł.

Dochody Bibljoteki w r. 1910 wyniosły 11,283 rb.,

w tym ze składek od 755 członków 4,487 rb., z ofiar 4,020 rb., oraz od czytelników 1,778 rb.; wydatki wynosiły 10,949 rb. Książki skatalogowane przedstawiają wartość 35,240 rb. 13 kop.; fundusz budowy własnego gmachu wynosi 5,700 rb., majątek swój Towarzystwo ocenia na 51,066 rb.

— **Nekrologja.** 10. marca 1911 r. w 71 roku życia zmarł w Warszawie dyrektor i właściciel szkoły męskiej *Emiljan Konopczyński.*

Dawniej nauczyciel języków starożytnych w gimnazjach rządowych, przez ostatnie lat 13 kierował jedną z najludniejszych szkół warszawskich. Zmarły był tłumaczem Ksenofonta „Wspomnienia o Sokratesie“, i autorem licznych artykułów w „Encyklopedji Wychowawczej“.

Kronika zagraniczna.

Na Uniwersytecie Jagiellońskim.

W przeddzień nowych zapisów na uniwersytecie Jagiellońskim ukazała się odezwa młodzieży postępowej, wyjaśniająca warunki, w jakich zapisy te mają się odbywać.

Z odezwy tej przytaczamy wyjątki:

„Koledzy i Koleżanki!

Pracę na uniwersytecie w semestrze letnim mamy rozpocząć od składania nowych ślubowań akademickich.

Nowa formuła ślubowania składa się z dwuch części — że tak powiemy, pozytywnej i negatywnej. W pierwszej mamy ślubować, iż „stosować się będziemy sumiennie do praw akademickich i okazywać będziemy zawsze posłuszeństwo i poszanowanie władzom uniwersyteckim.“ W drugiej zaś przyjmujemy do wiadomości fakt, „iż w razie naruszenia w jakikolwiek sposób porządku lub karności akademickiej, podpadniemy, po przeprowadzeniu śledztwa dyscyplinarnego, bezzwłocznie karze wydalenia z uniwersytetu.“

Tak brzmi tekst nowego ślubowania naszego, obowiązkowy dla wszystkich słuchaczy.

Nowe ślubowanie zostało, o ile nam wiadomo, zarządzone na polecenie z Wiednia, na rozkaz p. ministra Stürkgha.

Stoimy więc przed kwestją, czy mamy złożyć żądane przyrzeczenie i czy mamy zgodzić się na udzielenie „consilium abeundi“ ogółowi słuchaczy,—powiadamy—„consilium abeundi“, albowiem groźba wydalenia za najmniejsze przekroczenie de facto równa się udzieleniu consilium abeundi.

Stoimy przed faktem niezaprzeczalnym postawienia obywateli akademickich „w stan wyjątkowy!“ Znosi się bowiem odnośne postanowienie o karach, usuwa się wszelkie stopniowanie kar dla słuchaczy.

Publicznie stwierdzamy, iż anullujemy nowy akt ślubowania; iż nie uważamy go za żadne honorowe zobowiązanie z naszej strony; iż staje się ona dla nas pustą formułą, do podpisywania której zmusza nas siła materjalna.

Protestując uroczyście przeciw niebywałemu jeszcze aktowi administracyjnemu ze strony czynników miarodajnych, jednym pociągnięciem pióra znoszących przepisy uniwersyteckie i stawiających ogół słuchaczy w stan wyjątkowy;—zapowiadając zarazem, iż ogół młodzieży postępowej wróci jeszcze do sprawy, aby kollektywnie zaprotestować przeciwko nadużyciom władz,—wzywamy kolegów i koleżanki, aby bez skrupułów podpisywali odnośne cyrografy, traktując je, jako do niczego moralnie nie zobowiązującą formalność."

Nadzwyczajna formuła „ślubowania," o której czytamy wyżej dostatecznie dowodzi, jak dalece dały się unieść namiętnościom sfery ministerjalne.

„Rewanż" względem zwyciężonych — takby się ten postępek dał określić. Uczucie najmniej odpowiednie w stosunku między kierownikami a młodzieżą.

O rozjątrzeniu, panującym w konserwatywnych sferach krakowskich daje pojęcie przebieg „wiecu obywatelskiego," który się odbył w lutym. Podajemy za pismami codziennemi ustępy z przemówień i „uchwały."

Wiec zagaił prezes Akademji umiejętności, Stanisław hr. Tarnowski.

„Pięćset lat—mówił między innemi — stał ten uniwersytet od Kazimierza i Jagiełły, zawsze otoczony słuszną czcią, zawsze poważny, zawsze godny. Nie podniosła się przeciw niemu żadna ręka obca: tym bardziej żadna polska. Dziś ten uniwersytet zamknięty. Zamknięty, bo był teatrem bezprawi i gwałtów.

„Zdarzały się i zdarzają wybryki, nawet zaburzenia, między uczniami innych uniwersytetów. Przeszłego lata urządziła je we Lwowie część uczniów, ale nie Polaków. My patrzyliśmy na to zdaleka i zgóry: mówiliśmy sobie z pewną dumą, że „U nas inaczej"; co robią inni, tego młodzież polska nie robi, ona od tamtych lepsza!

„Upokorzyli tę narodową dumę, zadali fałsz temu dobremu wyobrażeniu o sobie, zrównali nas z tamtemi, zniżyli nas do ich poziomu i zrobili to, czego dotychczas nie poważył się zrobić nikt, targnęli się na powagę uniwersztetu Jagiellońskiego. W tym dość smutku dla uczucia polskiego w kim ono jest."

Następnie referent wiecu, prof. Michał Magiera, przedstawił szczegółowo przebieg zajść, referat zaś swój zakończył następującemi słowy:

„Młodzież jest spadkobierczynią męstwa i cnót obywatelskich narodu, jeżeli my nie potrafimy okazać teraz męstwa i stanowczości, to trudno jej kiedyś żądać od młodzieży. Miejmy odwagę mowić, milczeć nie wolno. Musimy powiedzieć otwarcie, że młodzież postępowała nierozważnie, idąc na rękę tym ludziom, którzy pomocy jej potrzebowali, że postąpiła niekulturalnie, a nawet źle, idąc do wrogów naszego narodu przeciwko „ciemięzcom domowym; dawniej taki czyn nazywał się inaczej."

Po tym referacie wiec uchwalił bez dyskusji jednomyślnie przedstawione mu następujące rezolucje:

I. Grono obywateli, zebranych d. 12 b. m. na wiecu obywatelskim w sali „Sokoła" krakowskiego, uchwala dać wyraz naj-

głębszemu oburzeniu z powodu gwałtów, spełnionych na najwyższej i najczcigodniejszej szkole narodowej, jako też dokonywanej przez te gwałty ciężkiej obrazy narodu polskiego i religji katolickiej. Zarazem piętnuje ono jaknajusilniej postępowanie młodzieży strajkującej, szczególnie tego jej odłamu, który szukał pomocy u stronnictw obcych nam, nieżyczliwych lub na losy kraju naszego obojętnych, a zwłaszcza postępowanie podżegaczy i pomocników tej młodzieży.

II. Zgromadzenie stwierdza, że smutne zajścia na uniwersytecie krakowskim w czasie od połowy listopada do końca stycznia były jednym z objawów systematycznej walki przeciw katolickiej religji i narodowości polskiej i że tę walkę podjęły i prowadziły na korzyść wrogów naszych żywioły obce tradycji i duchowi narodowemu.

III. Zgromadzenie wzywa zatym narodowo czujące społeczeństwo i młodzież polską, aby stanęły energicznie w obronie ideałów narodowych i poparły całym swoim wpływem senat uniwersytetu Jagiellońskiego w jego dążeniach do przywrócenia i trwałego utrzymania stosunków normalnych na wszechnicy w tym przekonaniu, że objawione próby gwałtu i teroru grożą nietylko szkole, przeciw której były zwrócone, lecz są zapowiedzią dezorganizowania i rozprzężenia całego naszego społeczeństwa.

Wystawa pracy oświatowej.

Dr. Marjan Stępowski, redaktor „Przewodnika Oświatowego“, rzuca myśl uczczenia pięćdziesięciolecia autonomji Galicji za pomocą „wystawy pracy oświatowej“. Wystawa ta, według projektodawcy, powinnaby w skondensowanej a popularnej formie być odbiciem całości pracy oświatowej, powinna obejmować wszystkie dzielnice Polski i to nietylko europejskiej, lecz i zaoceanowej. Dr. Stępowskiemu chodzi o taką wystawę, którąby odzwierciedlała to wszystko, co naród polski sam dla siebie w dziedzinie oświaty i kultury zdziałał, a także i to, co dla siebie potrafiły zdziałać te narody, których byt jest z bytem narodu polskiego związany, t. j. Rusini, Litwini, Żydzi.

„Praca oświatowa nie może tu być oczywiście pojmowana jednostronnie. Pod to pojęcie należy podciągnąć wszystko, co się z oświatą ludu splata, a zatym krzewienie wiedzy przez szkołę i poza szkołą, wychowanie młodzieży, kształcenie ludu społeczne, ekonomiczne, etyczne i t. d.

Pobieżny szkic programu wystawy, jaki przedstawia projektodawca obejmuje następujące sekcje zasadnicze: 1) wychowanie przedszkolne, 2) szkolnictwo ludowe, średnie, zawodowe i wyższe, 3) opieka pozaszkolna nad młodzieżą, 4) oświata pozaszkolna młodzieży i dorosłych, 5) wychowanie fizyczne i higjena ludu, 6) wychowanie poprawcze, 7) nauka i wychowanie dzieci upośledzonych, 8) kształcenie ekonomiczne i społeczne. Wystawa ta streściłaby dorobek całej naszej pracy kulturalnej na wszystkich polach, pisze projektodawca, uzasadniając swój projekt, i oddałaby również wielkie korzyści poszczególnym towarzystwom i instytucjom, któreby w niej wzięły udział. Przedstawia-

jąc swój dorobek i metody działania towarzystwa miałyby sposobność zapoznać szeroki ogół ze swemi zadaniemi, spopularyzowałyby cele, którym służą i zjednałyby sobie przyjaciół wśród ludzi, którzy przedtym, być może, nawet nie wiedzieli o istnieniu danych towarzystw.

Wystawa taka, według dr. Stępowskiego, powinnaby odbyć się w r. 1912 w lecie w Krakowie.

Jubileusz Uniwersytetu Lwowskiego. Dnia 20. stycznia r. b. przypada 250 rocznica wydania dyplomu erekcyjnego Uniwersytetowi Lwowskiego przez króla Jana Kazimierza: 20. stycznia 1661. wyszedł z kancelarji królewskiej dekret, nadający lwowskiemu kollegjum jezuickiemu godność akademji i tytuł uniwersytetu. Obchód jubileuszowy odbyć się ma w ciągu roku bieżącego. (*Muzeum,* luty 1911.)

Polskie Muzeum Etnograficzne otwarto w Krakowie w lokalu wynajętym przy ulicy Studenckiej Nr 9. Zajmuje ono trzy pokoje; w pierwszym urządzono „izbę krakowską", w dwu następnych pomieszczono zbiory z życia ludu polskiego i ruskiego. Szczególnie silnie reprezentowana jest w muzeum „góralszczyzna".

Bibljoteka Jagiellońska.

Zarząd Bibljoteki Jagiellońskiej ogłosił swe sprawozdanie za rok ubiegły.

Jak widać z niego przyrost dzieł wynosił w roku sprawozdawczym 6,061 tomów, tak, że obecnie bibljoteka liczy 409,326 tomów.

W porównaniu z zeszłorocznym jest ten przyrost nieco mniejszy (w r. 1909-ym 6,747 tomów). Tłumaczy się to tym, że w r. z. nie otrzymała Bibljoteka żadnych znaczniejszych darów. Przyczynia się do tego też okoliczność, że nabyto cały szereg dzieł kosztownych, cały szereg wydawnictw źródłowych i bibljograficznych muzycznych, a w końcu liczne dzieła i wydawnictwa, mające zapełnić istniejące w różnych działach luki. Należy tu wspomnieć zakupno znacznej części wartościowej (?) bibljoteki teologicznej po profesorze uniwersytetu Jagiellońskiego, ks. dr. W. Knapińskim.

W celu utrzymania ścisłej łączności w zakupach z postępem nauk, obserwuje się w bibljotece systematycznie perjodyczne wydawnictwa bibljograficzne: polskie, francuskie, niemieckie i o ile możności włoskie, angielskie i rosyjskie. Aby jednak zakupywać wszystkie ważniejsze nowości, na to musiałaby bibljoteka rozporządzać funduszem najmniej o 10,000 koron wyższym, niż obecny (20,000 kor. dotacja 14,000 kor. dodatek z taks uniwersyteckich). Wtedy dopiero zrównałby się jej budżet z uposażeniem mniejszych nawet bibljotek uniwersyteckich w Niemczech, jak: Królewiec, Greifswald (około 40,000 marek). Z innych działów poza drukami wykazują przyrost rękopisy o 65 n-rów, w tym korespondencja wojewody mińskiego A. Chmary 1746—

1796 r. (obecnie rękopisów ogółem 6,323), dyplomy o 11 n-rów (obecnie 396) z daru p. Aleksandra Jełskiego i Stefanji Godlewskiej. Znaczny wzrost wykazuje dział sztychów, gdzie przybyła kolekcja złożona ze 184 sztychów oryginalnych J. Callot'a.

Frekwencja czytelników wzrosła tylko nieznacznie z 34,759 na 36,081 osób, co czyni średnio 168 dziennie. Przyczyny tego należy szukać w tym, że już w r. z. doszła frekwencja do szczytu i że wobec szczupłości miejsca nie mogła się powiększyć.

Nie mogąc wobec braku rozporządzalnego miejsca znaleźć odpowiedniego pomieszczenia dla czytelników, wprowadził zarząd pewne udogodnienia przez powiększenie liczby godzin i w tym celu otworzył czytelnię także we czwartek po południu. Tam gdzie frekwencja nie jest ograniczona brakiem miejsca, a więc w pożyczalni tak miejscowej, jak i zamiejscowej, znać jej znaczne zwiększenie.

Na zewnątrz występowała Bibljoteka Jagiellońska w r. z., biorąc udział swemi zbiorami w wystawie grunwaldzkiej w Krakowie i w wystawie bibljograficznej i ikonograficznej, urządzonej w Bibljotece narodowej w Lizbonie z powodu setnej rocznicy walk napoleońskich.

W końcu należy nadmienić, że rozpoczęta w r. z. praca nad posegregowaniem całego zasobu i jego zinwentaryzowania, jak niemniej nad poprawą katalogów, postąpiła już znacznie naprzód. Przerobiono i wciągnięto do inwentarza już przeszło 12,090 numerów (około 25.000 tomów) ze starego zasobu.

Odpowiedź Redakcji. *P. J. B. w Berezówce.* — List otrzymany wręczyliśmy p. Korczakowi. Uwagi Pani wydają się nam słuszne. Świadczą one o trafnej obserwacji życia szkolnego. To, co pani pisze, jest odwrotną, ciemną stroną idei, która w szkole współczesnej, z takim poziomem moralnym, jaki posiada, nie dałaby się zastosować z dobrym skutkiem.

Sprostowanie. W zeszycie II na str. 144, wiersz 14 zamiast *Kochanowskiego* winno być *Kochowskiego*, oraz na str. 156, wiersz 14, zamiast *do dzieci* winno być *do braci*, wreszcie w zeszycie III na str. 226, wiersz ostatni zamiast *dziewcząt* winno być *dziewczęta* i zamiast *A. Jaros*— *F. Jaros*.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 64.